

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor Speciální pedagogika předškolního věku
(kombinace):

**SKUPINOVÁ CVIČENÍ MOTORIKY A ŘEČI JAKO
LOGOPEDICKÁ PREVENCE U DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

**PRESCHOOL CHILDREN GROUP LOCOMOTION
AND SPEECH PRACTISE AS A LOGOPEDICS
PREVENTION**

Bakalářská práce: 08-FP-KSS- 2024

Autor:

Hana TOMANOVÁ (SMRŽOVÁ)

Podpis:

Adresa:

Ježovská 121/3

150 00, Praha 5

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Housová

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
72	21	0	0	17	8+1CD

V Liberci dne: 31. 3. 2009

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: Hana Tomanová
Adresa: Ježovská 121/3, 150 00 Praha 5

Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku
Kód oboru: 7506R012

Název práce: SKUPINOVÁ CVIČENÍ MOTORIKY A ŘEČI JAKO LOGOPEDICKÁ PREVENCE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Název práce v angličtině: PRESCHOOL CHILDREN GROUP LOCOMOTION AND SPEECH PRACTISE AS A LOGOPEDICS PREVENTION

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Housová
Termín odevzdání práce: 15. 04. 2009

Bakalářská práce musí splňovat požadavky pro udělení akademického titulu „bakalář“ (Bc.).

.....
vedoucí bakalářské práce

.....
děkan FP TUL

.....
vedoucí katedry

Datum: 28. 2. 2008

Zadání převzal (student): Hana Tomanová
Podpis studenta:

Cíl práce:

Porovnat, v jaké četnosti užívají pedagogové mateřských škol a mateřských škol speciálních skupinová cvičení motoriky a řeči jako logopedickou prevenci.

Základní literatura:

FANTUROVÁ, Helena. *Kolektivní logopedická cvičení v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Pedagogické centrum, 1992. 51 s.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 224 s. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-88-5.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-572-5.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 613 s. ISBN 80-7178-546-6.

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 31. 3. 2009

Hana Tomanová

Děkuji Mgr. Pavlíně Housové za odborné konzultace, cenné rady a konstruktivní připomínky k mé bakalářské práci.

Dík patří také všem blízkým za trpělivost a pomoc při psaní bakalářské práce.

Název bakalářské práce: Skupinová cvičení motoriky a řeči jako logopedická prevence u dětí předškolního věku

Název práce v angličtině: Preschool children group locomotion and speech practise as a logopedics prevention

Jméno a příjmení autora: Hana Tomanová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2008/2009

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Pavlína Housová

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá problematikou skupinových cvičení motoriky a řeči jako logopedické prevence u dětí předškolního věku. Jejím cílem je porovnat, v jaké četnosti užívají pedagogové mateřských škol, mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole skupinových cvičení motoriky a řeči jako logopedickou prevenci. Práci tvoří dvě stěžejní oblasti. Jedná se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů objasňuje vliv skupinových cvičení na vývoj řeči v předškolním věku. Praktická část zjišťuje pomocí metod dotazníku a pozorování postoje 70 pedagogů ke skupinovým cvičením motoriky a řeči, četnost jejich využívání a orientovanost v dané problematice. Výsledky průzkumu vyústí v konkrétní navrhovaná opatření v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a četnějšího zařazování skupinových cvičení do výchovně vzdělávacího programu. Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice lze považovat samotné odhalení, že pedagogové předškolních zařízení skupinová cvičení motoriky a řeči znají a zařazují je do výchovně vzdělávacího programu.

Klíčová slova: Skupinová cvičení, logopedická prevence, pedagogové běžných mateřských škol, pedagogové mateřských škol speciálních, pedagogové speciálních tříd při běžné mateřské škole, předškolní věk, jemná motorika, hrubá motorika, fonemický sluch, grafomotorika, dechová cvičení, motorika mluvidel, průpravná cvičení k artikulaci, výchovně vzdělávací program.

Synopsis:

This bachelor's work examines the group exercise of motor skills and speech as a speech therapy (logopedic) prevention for preschool age kids. Its aim is to compare the frequency of the use of group exercises in motor skills and speech as speech therapy prevention by teachers in nursery schools, nursery schools for kids with special needs and classes for children with special needs within regular nursery schools. The work consists of two key areas. The theoretical part explains the effect of group exercise on speech development in kids of preschool age via the processing and presentation of professional resources. The practical part involves the use of a questionnaire along with the observation of 70 teachers. The teachers' approach to, frequency of use of and orientation in group exercise of motor skills and speech were all studied. The results of the survey allow the author to recommend concrete improvements in teacher training and in the frequency of group exercises in an education program. Among the most important discoveries from this work is that teachers of childcare facilities understand the use of group exercise of motor skills and speech and already include them in school education training programs.

Keywords: Group exercises, speech therapy (logopedic) prevention, regular nursery school teachers, nursery school teachers for kids with special needs, teachers of classes for children with special needs within regular nursery schools, preschool age, fine motor skills, gross motor skills, phonemic hearing, graphomotor skills, breathing exercises, speech organ motor skills, preparatory practices for articulation, education training program.

Annotation :

Cet ouvrage se consacre à la problématique des exercices de la motoricité et de la langage chez les enfants de l'âge préscolaire. L'objet de cet ouvrage est comparer dans quelle fréquence les instituteurs dans les établissements préscolaires courantes, les instituteurs dans les établissements préscolaires spéciales et les instituteurs dans les classes spéciales auprès des établissements préscolaires courantes appliquent les exercices de groupe de la motoricité et de la langage comme la mesure préventive logopedique. L'ouvrage est composé de deux parties principales. Il s'agit de la partie théorique, qui veut éclaircir l'influence des exercices de groupe sur l'évolution de la langage à l'âge préscolaire. La partie pratique repère, à l'aide des questionnaires et des observations, quelle attitude adoptent 70 instituteurs

questionnés par rapport aux exercices de groupe de la motoricité et de la langage, la fréquence d'usage et l'orientation dans cette problématique. Les résultats de cette recherche accèdent aux mesures concrètement proposés dans le domaine d'éducation supplémentaire pour les travailleurs pédagogiques et l'usage plus fréquente des exercices de groupe dans le programme de la formation et de l'éducation. La plus grande contribution de cet ouvrage est la constatation que les instituteurs dans les établissements préscolaires connaissent bien ce type d'exercices et ils les incorporent dans le programme de la formation et de l'éducation.

Mots clés: exercice de groupe, mesure préventive logopedique, instituteur d'établissement préscolaire courante, instituteurs d'établissement préscolaire spéciale, instituteur d'classe spéciale auprès d'établissement préscolaire courante, âge préscolaire, motoricité fine, motoricité brute, ouïe phonématique, graphomotoricité, exercice de respiration, motoricité d'appareil phonateur, exercice préparatoire d'articulation, programme de la formation et de l'éducation.

OBSAH

1	ÚVOD.....	10
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	12
2.1	Vývoj řeči	12
2.1.1	Fylogenetický vývoj.....	12
2.1.2	Ontogenetický vývoj	13
2.1.3	Myšlení a vývoj řeči.....	14
2.1.4	Motorika a vývoj řeči	14
2.1.5	Zrak a vývoj řeči	15
2.1.6	Sluch a vývoj řeči.....	15
2.1.7	Sociální prostředí a vývoj řeči	16
2.2	Poruchy řeči v předškolním věku.....	17
2.2.1	Opožděný vývoj řeči	17
2.2.2	Vývojová dysfázie.....	18
2.2.3	Afázie	18
2.2.4	Mutismus	19
2.2.5	Huhňavost – rinolálie	20
2.2.6	Koktavost – balbuties	21
2.2.7	Brebtavost – tumultus sermonis.....	23
2.2.8	Dysartrie	23
2.2.9	Dyslalie.....	24
2.3	Možnosti MŠ v prevenci řečových poruch.....	26
2.3.1	Prevence řečových poruch v mateřské škole	27
2.3.2	Podmínky řečového vývoje dítěte v mateřské škole	27
2.4	Logopedická prevence ve speciální mateřské škole.....	29
2.5	Skupinová cvičení motoriky a řeči.....	30
2.5.1	Výhody skupinového cvičení motoriky a řeči	30
2.5.2	Obsah skupinového cvičení motoriky a řeči.....	31
2.5.3	Dechová cvičení.....	31
2.5.4	Gymnastika mluvidel	32
2.5.5	Průpravná cvičení k artikulaci	32
2.5.6	Fonematický sluch.....	33
2.5.7	Hrubá motorika	33

2.5.8	Jemná motorika	34
2.5.9	Grafomotorika	34
3	PRAKTICKÁ ČÁST	35
3.1	Cíl praktické části a účel průzkumu	35
3.2	Hlavní předpoklady práce	36
3.3	Použité metody	37
3.3.1	Dotazník	37
3.3.2	Pozorování	38
3.4	Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu	40
3.5	Získaná data a jejich interpretace	41
3.5.1	Data získaná metodou dotazníku	41
3.5.2	Poznatky získané metodou pozorování	63
3.6	Shrnutí výsledků praktické části	65
4	ZÁVĚR	67
5	NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	69
6	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	70
7	SEZNAM PŘÍLOH	72

1 ÚVOD

„Sotvať tak zašpiněné neb zdrápané zrcadlo býti můž, aby vždy nějak, byť i temně, obrazů věci nechytalo, sotvať tak drsnatá tabule, aby se vždy nějak psáti a malovati na ni nemohlo. Mezitím, jestli zrcadlo temné, vytrítí a vypulérovari je, jestli tabule drsnatá, vyhladiti ji, a napravi se vždy něco, co se hoditi bude. Tak mládež vždycky můž cvičena, broušena a pulerována býti všecka, a budou se jedni vedle druhých broušiti a pulerovati tak, že se všickni všemu naučí.“

Jan Amos Komenský

Za své praxe ve speciální mateřské škole jsem se setkala s množstvím vad a poruch řeči u docházejících dětí. Práce s těmito dětmi je náročnější z hlediska profesního. Je nutné sledovat vývoj a moderní trendy v oblasti logopedie, obohacovat se o další poznatky studiem, samostudiem literatury či účastí na logopedických seminářích. Bohužel vady řeči jsou dnes velmi časté i na běžných mateřských školách a v současné době poukazují učitelky v prvních třídách základních škol na problémy řečové komunikace u dětí, které se negativně promítají do čtení, psaní i vztahu ke škole a vzdělání. Tato problematika mne velice zaujala. Alarmující skutečnosti týkající se četnosti vad a poruch řečové komunikace mne podnítily k napsání bakalářské práce na téma Skupinová cvičení motoriky a řeči jako logopedická prevence u dětí předškolního věku. Toto téma jsem si zvolila proto, neboť se domnívám, že mateřská škola se může významně podílet na logopedické prevenci, i na odstranění či zmírnění potíží, které vznikly vadou řeči a připravit děti na vstup do základní školy tak, aby co nejlépe zvládly její požadavky.

Cílem mé práce je porovnat, v jaké četnosti užívají pedagogové mateřských škol a mateřských škol speciálních skupinových cvičení motoriky a řeči jako logopedickou prevenci.

Hlavními předpoklady je znalost skupinových cvičení motoriky a řeči a jejich zařazování do výchovně vzdělávacího programu pedagogy mateřských škol, mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole, dále orientovanost v této oblasti, využívání literatury a její dostupnost a v neposlední řadě přínosnost zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu.

Struktura bakalářské práce je členěna do dvou celků. V první části je teoreticky popsán vývoj řeči, spjatost ontogeneze řeči s ostatními faktory, přehled jednotlivých poruch řeči v předškolním věku, možnosti mateřských škol a mateřských škol speciálních v prevenci řečových poruch a uvedení do problematiky skupinových cvičení motoriky a řeči.

V praktické části mé bakalářské práce jsem jako průzkumnou techniku zvolila metodu dotazníku a k dokreslení celé problematiky metodu pozorování.

Smyslem práce je zjistit, do jaké míry je věnována pozornost kolektivní logopedické prevenci u dětí v jednotlivých typech předškolních zařízení.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Vývoj řeči

Řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. I když existuje mnoho dalších definic řeči, tato je z hlediska náhledu medicínsko-rehabilitačního patrně nejpřijatelnější. Jazyk představuje jev společenský, náležící určité etnické jednotce a dále se vyvíjející. (Jedlička, 2003, s. 89)

2.1.1 Fylogenetický vývoj

Z hlediska fylogenetického existuje v historii vývoje člověka několik základních zlomů, které byly určující pro další společenské proměny a působily tlak na vyvolání potřeby rozvoje komunikace a tím i vývoje řeči. Prvním důležitým momentem bylo období, kdy předek člověka – lidoop – opustil koruny stromů a začal se pohybovat a hledat potravu na zemi. Časově se jedná o období třetihor, asi 18 milionů let zpět. Pohyb po zemi znamená ve vývoji postupné napřimování, zmenšování obličejové části lebky, zdokonalování motoriky předních končetin, určených ne již k lokomoci, ale k účelné činnosti především při hledání potravy.

Druhé důležité období ve vývoji nastává asi před 2 miliony lety, ve chvíli, kdy náš prapředek začíná používat první nástroj – jako pomůcku k snadnějšímu hledání potravy, ale i jako zbraň. Nutnost komunikace je dále potencionována v období, kdy se člověk sdružuje do tlupy a nepřežívá již individuálně. Tato socializace spadá do období asi před 800 tisíci lety a nutně znamená potřebu interpersonálního sdělování. Již u člověka neandertálského lze z kosterních nálezů usuzovat na určitou míru schopnosti artikulace, i když byla v porovnání s dnešním řečovým projevem výrazně artikulačně chudší. Samotný systém budování řeči nejspíše souvisí s postupným ustálením reakce chování na určitý pronesený zvuk, a je tedy podmíněn sociálním chováním lidského rodu. (Jedlička, 2003, s. 89)

2.1.2 Ontogenetický vývoj

Vývoj řeči z hlediska ontogenetického – tedy vývoje jedince – začíná obdobím označovaným jako období novorozeneckého (či kojeneckého) křiku. Zahrnuje první řečový projev bezprostředně po narození dítěte až do doby, kdy se začíná měnit v melodičtější zvukovou podobu dětské řečové produkce. První novorozenecký křik je považován za projev reakce na změnu prostředí, které dítě po narození pociťuje; vyjadřuje nelibost na změnu teploty, později na pocit hladu. Melodická variace křiku není bohatá, ale poměrně brzy nabírá formantovou strukturu.

Kolem 8. - 10. týdne začíná období broukání, které postupně přechází do období žvatlání. V této fázi řečového vývoje jsou produkovány zvuky výsledkem „hry s mluvidly“ – nejprve se objevují ty, jež vznikají na rtech a mezi kořenem jazyka a patrem (tytéž skupiny svalů, které dítě používá při sání). Vyvíjí se akusticko-fonační reflex. V této době nabírá zvukový projev dítěte bohatou melodičnost.

Období rozumění začíná mezi 8. a 9. měsícem a týká se nejprve suprasegmentální složky řeči. Dítě obsah sdělení diferencuje podle melodie, přízvuku, zabarvení v hlase mluvícího a tyto sdělovací prvky přecházejí i do jeho projevu. Období rozumění jednotlivým segmentům řeči je závislé nejspíše na mluveném jazyce. V češtině se jedná o začátek prvního roku života.

Počátek období napodobování je někdy situován již do 9. měsíce, ale v této době jde o napodobování zvuků; ve spojení s obsahovým významem se první slova objevují kolem 12. měsíce. Přibližně ve dvou letech dítě spojuje slova v krátké dvou - či víceslovné věty a začíná stadium spontánní produkce ve větách.

Otázka ukončení vývoje řeči je stále diskutována, pokud přihlídneme i k formální stránce (správná výslovnost), musíme tuto hranici posunout až k 5. - 6. roku věku dítěte.

Nezbytné podmínky k správnému vývoji řeči jsou:

- nepoškozená centrální nervová soustava;
- normální intelekt;
- normální sluch;
- vrozená míra nadání pro jazyk;
- adekvátní sociální prostředí (otázka stimulace řeči). (Jedlička, 2003, s. 90)

2.1.3 Myšlení a vývoj řeči

Vztah mezi myšlením a řečí byl zkoumán už ve starověku, významní myslitelé již tehdy usilovali o jeho vymezení a analyzování. Není proto zajisté náhodou, že „logos“ znamenalo např. v řečtině nejen „slovo“, ale i „myšlenku“, „rozum“, dokonce i „zákon“, „nejvyšší zákon“. (Lechta, 2002, s.16)

Podle Vygotského (in Lechta, 2002)

- ve vývoji myšlení a řeči existují odlišné kořeny obou procesů;
- ve vývoji řeči existuje předintelektuální stadium a ve vývoji myšlení předřečové stadium;
- do určitého věku probíhá jejich vývoj v odlišných liniích, nezávisle na sobě;
- v určitém období (kolem 2. roku) se obě linie protnou: myšlení se stává verbálním a řeč intelektuální.

Tím lze kromě jiného vysvětlit skutečnost, že u dětí s opožděným vývojem řeči (tj. prodlouženou fyziologickou nemluvností) se do určitého věku může myšlení rozvíjet bez příliš zjevných sekundárních důsledků. (Lechta, 2002, s. 18)

2.1.4 Motorika a vývoj řeči

Rozvoj motoriky je mimořádně důležitý nejen pro řeč, ale i pro rozvoj poznávacích činností, sociálního chování. Jestliže budeme proces mluvení, tj. promluvu, chápat jako mechanický akt, zjistíme, že především jde o velmi precizně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu. Dialektická vazba je tak velká, že u dětí s narušeným vývojem motoriky zpravidla pozorujeme opožděný řečový vývoj a u dětí s narušenou komunikační schopností zase často zjišťujeme sníženou úroveň motorických dovedností.

Základy motoriky mluvních orgánů byly pozorovány už v intrauterinním životě. Primární úlohou sání a žvýkání je přijímání potravy. Současně však představují i jakýsi „trénink“ motoriky mluvních orgánů, který je důležitý i při vývoji řeči. Vývoj motoriky je nejprudší v prvních letech života. Jakýmsi pojítkem mezi motorikou a řečí je rytmus. (Lechta, 2002) Jak uvádí Becker (in Lechta, 2002), dítě má radost z rytmických pohybů, které doprovází rytmické žvatlání. To všechno má nesmírný význam pro rozvoj artikulace.

Se samostatnou chůzí se zvětšuje akční rádius dítěte a schopnost samostatně se zmocňovat věcí okolo sebe. Projeví se to na poměrně prudkém vzrůstu slovní zásoby, na rozvoji obsahové stránky řeči. Bot (in Lechta, 2002) upozorňuje na to, že je-li vývoj jemné motoriky přiměřený věku, obvykle i vývoj řeči probíhá v rámci normy. Jestliže však zaostává vývoj jemné motoriky, obvykle zaostává vývoj řeči i přesto, že úroveň hrubé motoriky je v normě nebo i nad normou.

2.1.5 Zrak a vývoj řeči

Lechta (2002) uvádí, že první náznaky mezilidské komunikace jsou založeny na zrakovém kontaktu. Kojenec okolo 2. – 3. měsíce reaguje úsměvem na lidský úsměv, respektive na lidskou tvář.

Význam zraku, zrakového vnímání pro vývoj řeči lze vidět minimálně ve dvou dimenzích:

- zrakové podněty jako takové provokují dítě k vokalizaci, později k žvatlání a řečovým projevům;
- odezírání pohybů mluvidel, respektive mimických pohybů od dospělých přispívá k osvojení si artikulace a neverbální komunikace.

Činnost zrakového analyzátoru při osvojování řeči začíná být v období napodobujícího žvatlání, tj. okolo 6. - 8. měsíce života, velmi důležitá. V tomto období se už dítě snaží napodobit nejen slyšené zvuky, ale i pohyby mluvidel a mimiku lidí ze svého okolí.

2.1.6 Sluch a vývoj řeči

Jak uvádí Lechta (2002), sluchové vnímání má v dialektice analyzovaných vlivů, které jsou nevyhnutelné pro osvojení řečové schopnosti, skutečně výjimečné postavení. Sluchové reakce patří k prvním, kterými novorozenec reaguje na okolní svět. Okolo 3 - 4 měsíců očima hledá zdroj zvuku (koordinace zrak-sluch). V období okolo 4. - 6. měsíce dítě začíná postupně rozlišovat i zabarvení hlasu (zejména matky). Sluch má při řečovém vývoji mimořádně důležitou úlohu v období napodobujícího žvatlání – asi po 6. - 8. měsíci života. V období napodobování se začíná postupně rozvíjet i schopnost fonematické diferenciaci. Tato diferenciační schopnost sluchu se vyvíjí poměrně dlouho. Matějček (in Lechta, 2002) píše, že dítě nejdříve diferencuje velmi odlišné zvuky mateřského jazyka, potom čím dál tím

podobnější zvuky, až se nakonec naučí sluchem diferencovat všechny zvuky mateřského jazyka. Normou pro dosažení tohoto stadia je podle něho šest a půl roku, krajní hranice 7-8 let.

2.1.7 Sociální prostředí a vývoj řeči

Lechta (2002) upozorňuje, že na vývoj řeči působí v širším smyslu výchovné vlivy jako takové a v užším smyslu cílené, verbální, komunikačním směrem působící vlivy, specificky ovlivňující řeč. I když to není vždy úplně zjevné, výchovné vlivy se obvykle bezprostředně nebo zprostředkovaně projevují v řeči, na rozvoji komunikační schopnosti. Damborská (in Lechta, 2002) uvádí, že už samotné kojení je přirozeným „komunikačním obřadem“.

Z hlediska sociální interakce je zajímavé poměrně rychlé osvojování alternujícího způsobu komunikace (tzv. turn taking), který je typický pro člověka. Je třeba si uvědomit, že i ve stadiu, kdy je vývoj řeči u dítěte ještě v předverbální fázi, prostředí už na ně má vliv verbální. Je zřejmé, že vývoj řeči optimálně stimuluje jen takové tzv. řečové prostředí, které poskytuje správný mluvní vzor. Pokud jde o kvalitu, musí jít o prostředí, v němž se hovoří spisovným jazykem a jehož členové netrpí poruchou komunikačních schopností. Z hlediska kvantity je žádoucí, aby dítě netrpělo nedostatkem verbálních podnětů, ale i nadbytek řečových stimulů může narušit vývoj řeči, způsobit neurózy řeči atd. (Lechta, 2002)

2.2 Poruchy řeči v předškolním věku

Do tří let je rodina nezastupitelná a bylo by nošením dříví do lesa znovu opakovat nejdůležitější základní výchovné principy. Snad jen dvě věty – dítě do tří let má přibližně stejné potřeby jako ve středověku, nebo jako bude mít za sto let. Informační exploze se ho proto prakticky netýká, potřebuje především jistotu ve vztahu s nejbližšími lidmi a reálný svět, kterého se může dotýkat. (Kutálková, 2005, s. 87)

2.2.1 Opožděný vývoj řeči

Nemluví-li dítě ve 3 letech nebo mluví méně než ostatní děti v tomto věku, jedná se zřejmě o opožděný vývoj řeči. Je nutné hledat příčiny opoždění, kterými podle Klenkové (2006) může být:

- Prostředí – nepodnětné, nestimulující prostředí, které nevěnuje pozornost vývoji dítěte (řečovému vývoji, neuropsychickému vývoji);
- Citová deprivace ;
- Genetické vlivy;
- Nedonošenost, předčasné narození dítěte, nevyzrálá nervová soustava;
- Lehká mozková dysfunkce

Jak uvádí Klenková (2006), u dětí s opožděným vývojem řeči je vhodné:

- ✓ V rámci logopedického poradenství rodičům doporučit vhodný postup při stimulaci psychomotorického a řečového vývoje dítěte, případně doporučit zařazení dítěte do kolektivu dětí – do mateřské školy),
- ✓ Poskytovat dobrý mluvní vzor, podněcovat chuť dítěte komunikovat – zvyšovat jeho „mluvní apetit“,
- ✓ Rozvíjet sluchovou a zrakovou percepci, schopnost sluchové diferenciaci,
- ✓ Rozvíjet rozumění řeči,
- ✓ Rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu,
- ✓ Rozvíjet motorické schopnosti (motoriku hrubou, jemnou, motoriku mluvních orgánů),
- ✓ Rozvíjet spontánní řeč.

2.2.2 Vývojová dysfázie

Příčiny: Klenková (1996) dělí možné příčiny na:

- Funkcionální
- Organické – podmíněné nevyzrálostí centrální nervové soustavy

Projevuje se:

- buď jako neschopnost rozeznávat slyšené výrazy a chápat obsah slyšených slov (dítě slyší, ale nerozumí)
- nebo jako nedostatek řečového projevu při dobrém chápání a porozumění slyšené řeči

U dysfázie je důležitá diferenciální diagnostika, musíme odlišit nemluvnost jako důsledek sluchových vad, při sníženém intelektu, odlišit dysfázii od vady výslovnosti (dyslalie), mutismu atd.

Dysfázie je porucha, která postihuje výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu. Řeč dysfagických dětí je obsahově chudá, ve vyjadřování nejsou pohotové, jsou neobratné, často volí nevhodné výrazy. Používají jednoduché věty, často špatný slovosled. Časté jsou chyby ve skloňování a časování. Ve výslovnosti se objevují všechny hlásky, správně vyslovené jako přírodní zvuky, ale správné užití ve slově se nedaří. Úprava nemluvnosti je zdlouhavá a vyžaduje logopedickou péči, opírající se o principy ontogenetického vývoje řeči a všeobecně platné pedagogické zásady. (Klenková, 1996)

2.2.3 Afázie

Dětská afázie vzniká jako náhlé přerušení a poškození dosud normálně se vyvíjející CNS. Příčiny jsou podobné jako u dospělých – trauma lbi, zánětlivá onemocnění mozku, intoxikace mozku, nádorové onemocnění. U dětí nebývá tak častou příčinou cévní mozková příhoda. Nejčastější příčinou bývají kraniocerebrální traumata. (Čecháčková, 2003)

Symptomatika afázie je při srovnání různých jedinců velice variabilní, ale i u téhož jedince se dynamicky mění. Většinou můžeme u nemocných v různé míře a kvalitě pozorovat:

- dysfluenci řeči, dysprozodii - narušenou plynulost řeči, tempo řeči

- anomii - těžkosti při pojmenování
- řečové automatismy - stereotypní opakování slabik, frází
- perseverace - neadekvátní přetrvávání nebo znovuužití předcházejícího elementu řeči, např. odpovědi i po změně otázky, podnětu
- agramatismy - poruchy gramatické stavby řeči
- parafázie - záměny fonémů, slabik, slov až nahrazování slov jinými
- poruchy porozumění řeči
- alexii, agrafii - poruchy čtení a psaní
- poruchy orientace (<http://neurocentrum.cz/afazie.htm#top>)

Cílem logopedické terapie je dosažení maximálních schopností komunikace s ohledem na dané postižení. Současně s komunikační terapií dochází k obnovování sociálních vazeb. Afatik má velice často kromě narušené komunikace i poraněnou duši. Na tuto skutečnost nesmíme zapomínat. (Čecháčková, 2003)

2.2.4 Mutismus

Mutismus se v psychiatrické terminologii chápe jako symptom – znamená nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením centrálního nervového systému.

Elektivní (výběrový) mutismus – Pečeňák (2003) uvádí, že dominantním příznakem je ztráta řečových projevů – oněmění, jež je situačně vázáno. Dítě v určitých situacích nemluví, ale v jiných definovatelných situacích je jeho verbální produkce dostatečná pro efektivní komunikaci. Ke stanovení diagnózy se vyžaduje trvání příznaků nejméně čtyři týdny. Porucha se nejčastěji vyskytuje v předškolním věku, mírně převažuje výskyt u ženského pohlaví. Neverbální komunikace je u některých dětí zachována, může být přítomen i šepot či jednoslovné odpovědi.

Totální mutismus - sociální důsledky totálního mutismu, když dítě nemluví v žádné situaci, jsou závažnější. Při tomto mutismu nelze jednoznačně dokázat, že dítě je schopno mluvit.

Surdomutismus – tímto termínem označuje Lechta (1990) in Lechta (2003) stav, při němž je na neurotické bázi kromě řeči postižen i sluch.

Klenková (2006) rozlišuje tři základní skupiny faktorů:

1. bezprostředně vyvolávající faktory – akutní psychotraumatizace:

- počátek školní docházky, změna prostředí, stěhování, konflikty v rodině, výsměch spolužáků, nepřiměřený trest, odpor vůči nepřiměřeným nárokům dítěte;
2. predispoziční faktory:
- rodinné faktory
 - osobnostní rysy
 - faktory ovlivňující celkovou funkčnost dítěte, schopnost zapojení do sociální skupiny a adaptace na změny
 - chronické stresové faktory
3. udržovací faktory:
- přetrvávání výše uvedených skupin faktorů
 - nevhodná reakce okolí na mutismus

Mutistické dítě vyžaduje týmový přístup. Prvotní je vždy lékařské ošetření – psychiatrické, pedopsychiatrické, foniatrické, případně neurologické. V terapeutickém týmu by neměl chybět logoped a rodiče dítěte i pedagogové mateřské či základní školy, kterou dítě navštěvuje. Terapie mutismu i elektivního mutismu je zdlouhavá a náročná na trpělivost. (Klenková, 2006)

2.2.5 Huhňavost – rinolálie

Rinolalie je narušení komunikační schopnosti, která postihuje jak zvuk řeči, tak artikulaci. (Klenková, 2006). Patologické snížení nebo zvýšení nosovosti v mluvené řeči se označuje jako porucha nosní rezonance, která se manifestuje jako otevřená, zavřená nebo smíšená huhňavost. (Kerekrétiová, 2003, s.100)

Otevřená huhňavost – Klenková (1996) ji charakterizuje jako patologicky zvýšenou nosní resonanci, při které jsou změněny všechny hlásky kromě nosovek, hlavně však samohlásky i, u, ze souhlásek sykavky a závěrové hlásky.

Příčinou mohou být funkční poruchy nebo organické změny patrohltanového uzávěru, nejčastěji rozštěpy patra, obrny měkkého patra, zkrácení měkkého patra, úrazy, proděravění měkkého patra (nejrůznějšími předměty, které dítě vkládá do úst). Ošetření otevřené huhňavosti se zaměřuje na základní příčinu a vyžaduje odbornou lékařskou péči a následnou logopedickou péči.

Zavřená huhňavost – je patologicky snížená nosovost, při které nosovky m, n, ň, a hláskové skupiny nk, ng ztrácí nosovou zvučnost a podobají se souhláskám b, d, d'.

Příčinou mohou být organické změny v nosových dutinách, např. polypy, vrozené anatomické změny, při rýmě. U dětí je častou příčinou zavřené huhňavosti zbytnělá nosní mandle (adenoidní vegetace). Při zbytnělé nosní mandli se kromě huhňavosti při řeči objevují příznaky z omezeného dýchání, které působí nepřiměřeně na celkový zdravotní stav dítěte. Je nutné vyšetření na ORL a chirurgický zákrok. Po lékařském ošetření je nutný nácvik dýchání nosem. (Klenková, 1996)

Směšená huhňavost – Kerekrétiová (2003) ji popisuje jako kombinaci hypernazality a hyponazality. Vzniká tehdy, když je velofaryngální mechanismus insuficientní z příčin uvedených při otevřené huhňavosti a zároveň překážka v nosní a nosohltanové dutině nedovoluje výdechovému artikulačnímu proudu vzduchu procházet nosem a získat tam potřebnou nosovost – nosní rezonanci.

2.2.6 Koktavost – balbuties

Riziko koktavosti stoupá vždy v období, kdy je dítě vystaveno výrazně zvýšeným nárokům. Kolem třetího roku, kdy se velmi rychle, někdy až překotně rozvíjí dětská řeč, stoupá poprvé prudce křivka výskytu. Rizikové období trvá až do pěti let. Druhé rizikové období je nástup do první třídy. V této době už si dítě svých obtíží bývá plně vědomo, proto už nejde jen o vývojovou poruchu, ale o diagnózu koktavosti s plným dosahem nejen na řeč, ale i na sociální vztahy.

Mezi děti s rizikem možného vzniku koktavosti řadí Kutálková (1996) tyto:

- Děti nervově labilní (plačtivé, s abnormálně silnou vazbou na matku, nápadně neklidné)
- Děti s neurotickými projevy (poruchy spánku, kousání nehtů)
- Děti často nemocné (daleko snadněji se vyčerpají)
- Děti s opožděným vývojem řeči (začíná se prudce rozvíjet, dohání, co zameškalo)
- Děti s neurologickým nálezem
- Děti s perinatálními komplikacemi
- Děti s výskytem koktavosti v rodině

Do jisté míry lze za rizikové považovat roční doby (jaro a podzim) a také pohlaví dítěte má jistý vliv. Mezi koktavými je dvakrát více chlapců než dívek.

Příčiny koktavosti:

- ✓ Špatné výchovné metody (výchova chladná, věcná, nebo naopak příliš pečlivá, perfekcionistická, výchova nedůsledná a nesystematická)
- ✓ Změny (nástup matky do zaměstnání, narození sourozence, stěhování, rozvod)
- ✓ Nadměrné nároky (v sebeobsluze, kroužky, cizí jazyky)
- ✓ Nepřiměřené metody reedukace
- ✓ Přecvičování leváků
- ✓ Traumatizující zážitky
- ✓ Špatná schopnost hospodaření s dechem
- ✓ Vyjadřovací neobratnost
- ✓ Napodobení (časté kontakty s koktavou osobou)
- ✓ Nerozpoznaná porucha sluchu

Prevence a reedukace koktavosti:

Důležitou okolností v prevenci koktavosti je dobrá znalost mechanismu vzniku poruchy, která umožní vyhnout se řadě rizik. Pokud si změn všimne učitelka v mateřské škole, pak je třeba taktně upozornit rodiče.

Kutálková (1996) upozorňuje, že je potřeba dítěti zajistit pravidelný denní režim s dostatkem pohybu a odpočinku, rozvíjet rytimizaci, především básničky a písničky, pokud to lze doprovázet je i pohybem. Je dobré napovídat slova, která dítěti zřejmě chybějí. Pomoci můžeme i vhodnou formulací otázek, zlepšujeme slovní zásobu a vyjadřovací pohotovost nad knížkou nebo časopisem. Snažíme se vytipovat situace, kdy se dítěti mluví hůře a vyhýbáme se jim. Nesmíme také dopustit, aby dítě šlo do nezvyklé situace nepřipravené. Pokud se řeč přechodně zhorší, lze použít jako první pomoc šepot. Dodržuje – li rodina i okolí dítěte uvedená doporučení, a přesto se řeč nezlepšuje, je nutné obrátit se na logopeda.

2.2.7 Brebtavost – tumultus sermonis

Klenková (1996) ji charakterizuje jako poruchu plynulosti řeči, pro kterou je charakteristické extrémně zrychlené tempo řeči. Řeč se stává často až nesrozumitelnou, brebtavý „polyká“ slabiky, části slov.

Příčiny: Ve výzkumech bylo dokázáno, že příčinou brebtavosti je nález na EEG, tedy že brebtavost má organický původ. U dětí byl zjištěn vztah mezi brebtavostí a lehkou mozkovou dysfunkcí. Jednou z příčin vzniku je i dědičnost.

Příznaky: Brebtavost má velmi mnoho nejrůznějších příznaků. Od nejnápadnějšího – patologického tempa řeči přes chybnou výslovnost až po specifické projevy chování:

- zrychlení tempa hlavně v dlouhých slovech a větách
- opakování a vynechávání slabik
- narušená artikulace
- poruchy dýchání – časté vdechy při řeči, poruchy dýhacího rytmu
- poruchy hlasu, mluva monotónní, narušena i melodie řeči
- zvláštnosti chování a psychické projevy
- narušené kverbální chování (neverbální)
- další příznaky – malá slovní zásoba, dysgramatismus, dysortografie

Logopedická péče: Brebtaví si svůj nedostatek neuvědomují, můžeme je na způsob řeči upozornit a tím lze dosáhnout zlepšení. Brebtavé učíme jasně vyslovovat, správně dýchat, tlumit rychlost mluvy, upravovat tempo a rytmus. Příznivá prognóza u brebtavosti závisí na včasném zákroku, na maximálním zapojení prostředí, na správném řečovém vzoru a také na dostatečném nácviku.

2.2.8 Dysartrie

Dysartrie je porucha motorické realizace řeči jako celku vznikající při organickém poškození centrální nervové soustavy. Dysartrie vystupuje jako nejtypičtější narušení komunikační schopnosti související s poruchou artikulace. Nejtěžší stupeň dysartrické poruchy (anartrie) se projevuje neschopností verbální komunikace.

Dysartrie a anartrie mohou vzniknout v kterémkoli období života člověka. V některých případech se jedná o vrozené vady nebo následky perinatálního poškození nervového systému, nejčastěji u dětí s dětskou mozkovou obrnou, jiné jsou získány během pozdějšího období života nejrozličnějšími neurologickými onemocněními. (Klenková, 2006)

Klenková (1996) uvádí dělení dysartrie podle lokalizace postižení centrálního nervového systému na různé typy. Jedná se o dysartrii korovou, pyramidovou, extrapyramidovou, cerebrální, bulbární, smíšenou.

Metodika logopedické péče u dysartrií vzhledem na množství příznaků i příčin je velmi složitá. Logopedická péče je součástí komplexní péče (lékařská, rehabilitační, speciálně pedagogická). (Klenková, 1996)

2.2.9 Dyslalie

Dyslalie v nejširším slova smyslu spočívá v neschopnosti nebo poruše používání zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka, což je i příčinou toho, že jde o nejrozšířenější vadu řeči v lidské společnosti. (Nádvorníková, 2003)

Musíme rozlišovat vadnou výslovnost (dyslalii) od nesprávné výslovnosti, která je fyziologickým, přirozeným jevem do určitého věku dítěte tzv. fyziologická dyslalie. (Klenková, 2006)

Mezi nejčastější příčiny vzniku řadí Salomonová (2003) vlivy dědičnosti, pohlaví dítěte, poruchy sluchu a zraku, poruchy CNS, riziková těhotenství, poškození při porodu a vlivy prostředí.

Jak uvádí Klenková (1996), dyslalie může postihnout jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek ve slabikách a slovech. Podle toho rozlišujeme:

- hláskovou
- slabikovou
- slovní dyslalii

Podle Salomonové (2003) při hláskové dyslalii dítě hlásku:

- vynechá – tzv. mogilalie (tráva – táva);

- nahrazuje jinou hláskou, tzv. paralalie (tráva – tláva);
- tvoří chybně, pak se poruchy označují příponou – ismus, např. rotacismus, lambdacismus

Slabiková a slovní dyslalie se projevuje tím, že dítě hláskové skupiny ve slabikách a slovech redukuje a přesmykuje, přičemž výslovnost izolovaných hlásek může být správná. (Klenková, 1996)

Klenková (1996) dále uvádí, že když dítě vyslovuje nesprávně nebo vadně více hlásek, hlavně souhlásek, jde o mnohočetnou dyslalii – dyslalie multiplex. Nejtěžší forma dyslalie, při níž dítě vyslovuje vadně téměř všechny souhlásky a zároveň redukuje složené slabiky, takže se řeč stává téměř nesrozumitelnou, označujeme jako tetismus.

Dozríváním centrální nervové soustavy je výslovnost dětí předškolního věku ještě neupevněná. Výchovným působením v mateřských školách, podporou správného vývoje řeči dětí, se může nesprávná výslovnost upravit. Jedná se o logopedickou prevenci. Patologické odchylky ve výslovnosti, vadná výslovnost si však již žádá logopedickou péči.

2.3 Možnosti MŠ v prevenci řečových poruch

Jazyk je základním nástrojem sociálního přizpůsobení. Dítě jej přijímá v konkrétní, hotové a konvencí dané podobě. K tomu potřebuje model, který by mohlo napodobovat a osvojit si tak stejný jazykový systém. Úroveň verbálních dovedností je velmi citlivým ukazatelem kvality výchovného působení rodiny. (Vágnerová, 2005, s. 134)

Po třetím roce už supluje úlohu rodiny až příliš často mateřská škola – básničky, písničky a další aktivity zná dnes hodně dětí opravdu jen ze školky. Dobrý základ z předškolního věku umožňuje úspěšné zahájení školní docházky a tím obecně dobrý vztah ke vzdělání. (Kutálková, 2005, s. 87)

Fanturová (1995) uvádí, že mateřská škola má velké možnosti předcházet poruchám řeči z několika důvodů:

- Dítě tráví v mateřské škole podstatnou část dne.
- Má k učitelce vybudován pevný citový vztah (předpokládejme, že kladný), který je důležitý pro rozvoj řeči – dítě se učí mluvit podle toho, koho má rádo. Zde je nutné zdůraznit význam správného mluvního vzoru.
- Učitelky si doplňují základní znalosti o vývoji dětské řeči, získané na střední pedagogické škole – samostudiem, odbornými kursy, eventuálně bakalářským studiem, využívají letitých zkušeností a takto mohou kvalifikovaně řídit a usměrňovat vývoj dětské řeči. Navíc jsou učitelky schopné svým tvořivým přístupem a nápaditostí učinit výchovu řeči zajímavou a nenásilnou, dítě se učí, aniž by si to uvědomovalo.
- Mateřské školy bývají dobře vybaveny hračkami, výtvarným materiálem, hudebními nástroji a didaktickými pomůckami, ve školách jsou také speciální prostory pro hry a pohybové činnosti apod. To vše usnadňuje veškeré výchovné působení na děti, tedy i rozvoj řeči.

2.3.1 Prevence řečových poruch v mateřské škole

Jde o to, aby učitelky MŠ uměly:

- Správně a nenásilně řídit řečový vývoj dětí zajištěním ideálních podmínek pro rozvoj řeči.
- Rozpoznat počínající poruchy tohoto vývoje.
- Správně zacházet s dítětem s řečovou vadou (v současné době se setkáváme velmi často s integrováním handicapovaných dětí – tedy i s dětmi s poruchami řeči – do kolektivu běžné MŠ).
- Navázat spolupráci s odborníky a rodiči. (Fanturová, 1995)

2.3.2 Podmínky řečového vývoje dítěte v mateřské škole

Fanturová (1995) upozorňuje, že provádět skutečně účinnou prevenci v mateřské škole lze pouze se zajištěním maximálně ideálních podmínek. Jedná se především o tyto podmínky:

Poskytování správného mluvního vzoru – mluvní vzor učitelky je jedním z nejvýznamnějších činitelů při výchově řeči v mateřské škole. Děti se snaží napodobovat dospělé osoby v řeči, pohybech i chování. Učitelka by měla poskytovat dětem správný mluvní vzor po všech stránkách – z hlediska hygienického užívání hlasu, správné výslovnosti, ale i tempa, přízvuku a melodie. Mluví-li učitelka příliš pomalu, monotónně a bez přízvuku, ztrácejí děti pozornost. Stejně však i překotná, příliš výrazná a afektovaná řeč unavuje. Mluva by měla být přiměřeně hlasitá, rytmicky správně členěná a přirozeně melodická. Příjemný laskavý tón hlasu je žádoucí.

Poskytování přiměřených řečových podnětů k mluvení – důležité je poskytování přiměřených řečových podnětů. Nesprávná je nejen nedostatečná výchova, kdy není proč ani podle čeho mluvit, ale i výchova nadměrná, přehnaná, spojená s opravováním, s nucením do mluvení a k opakování.

Zajištění citově vřelého prostředí – nezapomínejme na to, že dítě se učí mluvit podle toho, koho má rádo. Proto je nutné, aby výchova řeči probíhala v citově laskavém ovzduší. Slovo má velikou moc – dovede povzbudit i potěšit.

Péče o zdravý tělesný rozvoj a rozvoj smyslů – rozvoj řeči přímo souvisí s celkovým tělesným zdravím, s rozvojem motoriky a obratnosti, se stavem smyslových orgánů, zejména dálkových receptorů (zrak, sluch). Proto je třeba věnovat patřičnou péči rozvoji obratnosti, pohybových dovedností, zejména jemné motoriky, mimo to i smyslového vnímání.

Provádění cvičení přímo zaměřených na rozvoj řeči – jedná se o cvičení, která se přímo váží k řečovému výkonu. Jsou to cvičení, kterým říkáme průpravná mluvní cvičení – dechová, artikulační, sluchová, rytmická, cvičení k rozvoji fonemického sluchu, cvičení motoriky mluvidel, cvičení zaměřená k procvičení výslovnosti. Nesmíme také zapomínat na cvičení k rozvoji grafických dovedností jako přípravu na psaní a současně prevenci eventuálních potíží při psaní.

Všechna tato cvičení spolu s cvičeními jemné i hrubé motoriky a smyslovými cvičeními podle možností vhodně zařezujeme do výchovných činností v mateřské škole, nebo je lze zařazovat samostatně jako skupinová cvičení motoriky a řeči (speciální chvílky, preventivní logopedická cvičení).

2.4 Logopedická prevence ve speciální mateřské škole

Speciální mateřskou školu navštěvují děti ve věku 3-7 let. Cílem je příprava dítěte na začlenění do výchovně vzdělávacího procesu základní školy praktické, základní školy speciální, nežádá však i do běžné školy základní. Do speciálních mateřských škol jsou zařazovány děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Téměř všechny děti ve speciální mateřské škole mají nějakou formu postižení řeči, a proto je třeba jejich řeč záměrně rozvíjet. Celkový vývoj jejich řeči může být opožděný, někdy nemluví vůbec. Ve stavu řeči se zřetelně a velmi citlivě odráží rozvoj a úroveň celé osobnosti dítěte, všech jeho příznačných rysů i jeho psychických funkcí a sociálních vztahů.

Hlavním úkolem logopedické péče ve speciální mateřské škole je výchova řeči v nejširším slova smyslu. Vychovává řeč po stránce obsahu i formy, rozvíjí však i sociální a komunikační vztahy. Současně předchází vzniku nejrozličnějších poruch řeči tím, že vytváří podmínky pro její správný vývoj a vývojové či získané poruchy odstraňuje. Komplexní reedukační přístup logopedické péče ve speciální mateřské škole zahrnuje kromě rozvíjení řeči po stránce obsahové, syntaktické a zvukové také cvičení zrakového a sluchového vnímání, rozvíjení motoriky, cvičení pozornosti, paměti; speciální součástí jsou průpravná předartikulační cvičení, a to vše za pozitivního citlivého přístupu. (Fanturová)

Jak uvádí Stará (1996) při pohovorech s rodiči postižených dětí trpících poruchami řeči je vždy nápadné, že tyto děti měly i potíže při sání, polykání a dýchání. Není to udivující, uvážíme-li, že řečové pohyby se vyvíjejí z pohybů při přijímání potravy. Nástroje řeči a nástroje potravy jsou tytéž orgány. Pokud jsou funkce úst v raném stadiu narušeny a nemůže-li být tato porucha odstraněna nebo zmírněna, je pravděpodobné, že bude mít dítě později poruchy řeči. Obě čelisti, jazyk, rty a měkké patro dosáhnou plné funkční zdatnosti každodenním správným přijímáním potravy a s tím spojeným cvikem. Logopedická péče ve speciální mateřské škole by měla být vedena i tímto směrem.

2.5 Skupinová cvičení motoriky a řeči

Skupinové cvičení je taková forma práce, kdy učitelka (event. logopedka) pracuje s celou třídou, oddělením či skupinou najednou. Není to kolektivní logopedie v tradičním pojetí, kdy logopedka – odbornice provádí cvičení s několika dětmi se stejným logopedickým problémem.

Skupinové cvičení není zaměřeno pouze na přísné rozvíjení řeči, ale má také za úkol rozvíjet činnost smyslovou a senzomotorickou, tedy rozvíjet podmínky správného řečového vývoje. Skupinové cvičení tedy plní úkol rozvíjení řeči, ale současně i funkci výchovy smyslové a rozvíjení jemné motoriky. Vedoucí úlohu má vždy mluvené slovo spojené s činností. (Fanturová, 1992)

Snad největším nebezpečím pro rozvoj smyslového vnímání je pasivita. Hry s technicky dokonalými hračkami, které toho spoustu samy umějí na pouhé stisknutí tlačítka, ale nemohou se rozebírat, aby se nerozbily. Dokonalé panenky s bohatou garderobou, pochopitelně koupenou v obchodě. Pasivní sledování televize nebo videa, často řadu hodin denně. (Kutálková, 2005)

2.5.1 Výhody skupinového cvičení motoriky a řeči

Skupinové cvičení v kolektivu umožňuje dětem snažší adaptaci v novém prostředí a plynulý přechod od pozorování k vlastnímu mluvnímu projevu. Cvičení v dětském kolektivu je pro děti radostnější než pouze v přítomnosti dospělé osoby (při individuální péči). Ve skupinovém cvičení se aktivní činnost střídá s aktivním odpočinkem, dítě, které právě nehovoří, sleduje mluvu a činnost ostatních.

Skupinové cvičení má též význam ekonomický – maximální využití času. Učitelka se nemůže při poměrně vysokém počtu dětí ve třídě dostatečně věnovat každému jedinci každý den. (Fanturová, 1992)

2.5.2 Obsah skupinového cvičení motoriky a řeči

Každá činnost musí být přirozená, smysluplná a skutečně se podílející na rozvoji řeči dítěte. Vyžaduje to plánovitost a detailně promyšlenou přípravu. (Fanturová, 1992)

Fanturová (1995) mluví o skupinovém cvičení jako jednom ze způsobů aplikace logopedické prevence. Základním principem je zde mluvní vzor a jeho napodobování (vzor učitelky, ale i schopnějších vrstevníků).

Skupinové cvičení by mělo obsahovat:

- Průpravná cvičení: dechová cvičení, gymnastiku mluvidel, hry se zvuky – napodobování, sluchové hry.
- Procvičování artikulace a výslovnosti ve slabikách, slovech, větách.
- Nácvik plynulého mluvního projevu – říkanky, rozhovory, vyprávění.
- Spojování činnosti mluvní a pohybové – říkanky a písně s pohybovým a rytmiickým doprovodem, modelování, kreslení s říkankou apod.

Skupinové cvičení trvá asi 10-20 minut. Činnosti se musí střídat, aby se udržela pozornost dětí. Učitelka musí mít v zásobě dostatek pomůcek (hlavně obrázků), říkanek, her, hádanek apod., aby mohla cvičení zajímavě obměňovat. Při sestavování cvičení musí učitelka vyjít z časového plánu, který respektuje přirozený vývoj řeči dítěte. (Fanturová, 1995)

2.5.3 Dechová cvičení

Cílem dechových cvičení je prohloubení dýchání a zvládnutí fyziologicky správného vdechu a výdechu při mluvení, tj. prodloužení fáze výdechu a jeho správné řízení. Z hlediska typu dýchání usilujeme o navození kombinovaného dechu – žeberně-bráničního. (Štěpán, 1995)

Hlavní zásady dechových cvičení:

- Dechová cvičení provádíme v dobře vyvětrané, čisté a bezprašné místnosti, nejlépe při otevřeném okně.
- Je vhodné, aby byl k dispozici koberec, nebo alespoň deka pro cvičení vleže.

- Dechová cvičení se provádějí nejlépe formou hry a v kombinaci s cvičeními fonačními, případně artikulačními, tedy jako součást celku. Dají se provádět skupinově i individuálně.
- Je nutné přihlížet k individuálním možnostem dítěte.
- Při dechových cvičeních v klidu nacvičujeme zejména dýchání nosem. (Štěpán, 1995)

Štěpán (1995) dále uvádí, že při nácviku hlubokého nádechu vedeme děti ke správnému držení těla v poloze vleže, vsedě a ve stoje. Při nácviku výdechu, který postupně prohlubujeme a prodlužujeme, učíme děti cílevědomě ovládat výdechový proud, přičemž v kombinaci s hlasovými cvičeními vytváříme předstupeň k nácviku řečového dýchání. K tomu je důležité, osvojit si i fázi dechové pauzy a poté naučit se šetřit dechem a procvičit dechovou výdrž.

Dechová cvičení se mohou provádět buď v kombinaci s pohybovými aktivitami (a to celého těla - např. při chůzi, případně s pohybem částí těla – např. kroužení pažemi, protahování se apod.), nebo v uvolněném postoji v klidu.

2.5.4 Gymnastika mluvidel

Vyštejn (1991) doporučuje provádět gymnastiku mluvidel každodenně, v předškolních zařízeních v kolektivu (ve skupině) i individuálně v rodině. Prvky cvičení jsou jednoduché, mohou se přizpůsobovat věku a možnostem dítěte, dobře se spojují s přírodními a technickými zvuky, které je pak možno identifikovat s jednotlivými hláskami. Gymnastiku doporučuje provádět před zrcadlem, tj. co nejvíce ji spojovat s optickou oporou. Cvičení je nutno vhodně motivovat a opírat o názor, jakož i vhodně aktualizovat, aby se nestalo samoúčelné. Současně s rozvíjením motoriky mluvidel je třeba rozvíjet diferenciační schopnost sluchu pro zvuky jednotlivých hlásek, tj. fonematický sluch.

Cviky musí být prováděny co nejpřesněji, postupujeme vždy od cviků jednodušších k cvikům složitějším, tedy od cviků, které se snadněji napodobují.

2.5.5 Průpravná cvičení k artikulaci

Předartikulační cvičení je zaměřeno na rozvoj motoriky mluvidel, na jejich polohování, zejména jazyka, a tím získání včasné propriocepce v místech, která jsou rozhodující pro

vytváření hlásek s náročnějším artikulačním mechanismem a jejich případná deformace se obtížně upravuje. Předartikulační cvičení obsahuje též prvky, kterými lze úspěšně paralyzovat možné příčiny vzniku deformované výslovnosti některých hlásek. Vyštejn (1987) in Vyštejn (1991)

2.5.6 Fonematický sluch

Vytváření optimálních podmínek pro vývoj správné výslovnosti se neobejde bez rozvíjení schopnosti sluchového vnímání, bez rozvíjení jeho diskriminační schopnosti hlavně pro zvuky, z nichž se skládá naše řeč, tedy rozvíjení tzv. sluchu fonematického.

U dětí 3 - 4letých cvičíme schopnost sluchu rozlišovat různé zvuky. Dítě určuje, čím a jakým předmětem je zvuk způsoben. Nejdříve se dítěti příslušný zvuk i s předmětem, který ho vydává, předvede. Určuje se např., v kterých krabičkách podle zvuku jsou zápalky, kamínky, hrášek, korálky, dřívka, peníze apod. Rozlišuje se chrastění klíčů, mačkání papíru, lámání dřívka, trhání papíru, trhání látky, škrtání zápalky, pád kovového předmětu, přelévání vody apod. Určují se hlasy osob z okolí dítěte.

Od pátého roku je možno dítě učit rozkládat slova na slabiky, vytleskávat je, např. má-ma, ko-lo, Mí-la..., sluchově vnímat délku samohlásek ve slabice. Fonematický sluch rozvíjíme též od pátého roku. Tady je třeba si uvědomit, že hlásky jako takové jsou pro předškolní dítě zvukovou abstrakcí a že dostávají konkrétní podobu, až když se dítě naučí psát, tj. když dojde ke spojení fonému s grafémem. (Vyštejn, 1991)

2.5.7 Hrubá motorika

Hrubá motorika zahrnuje pohyblivost celého těla. Jedná se o rozvoj obratnosti velkých svalových skupin. Zdokonalování provádíme při chůzi, běhu, skákání, lezení, házení, hry s míčem a plavání.

2.5.8 Jemná motorika

Zatímco o hrubé motorice mluvíme v souvislosti s pohybem velkých svalových skupin, jemná motorika se týká zejména obratnosti rukou a mluvidel. Vývoj obou skupin je vzájemně velmi úzce provázán. Není náhodou, že dítě obvykle řekne své první slovo v době, kdy začíná chodit a nápadně šikovněji manipulovat s předměty, a začíná více mluvit a přesněji artikulovat v době, kdy začíná kreslit. (Kutálková, 2005)

2.5.9 Grafomotorika

Grafomotorická cvičení jsou další velmi důležitou činností zařazovanou do skupinových cvičení motoriky a řeči. Grafomotorika je cizí slovo, které nemá jednoslovný český ekvivalent – označuje pohyby nutné pro psaní. Podle Kutákové (2005) poslední dobou přibývá dětí, které nerady a málo kreslí, spíše mají tendenci jen vybarvovat. Předškolní dítě by už mělo mít pevně zakotvené správné držení tužky i další dovednosti. Dnes a denně se ale přesvědčujeme, že tomu tak není. Se stoupajícím věkem dítěte se špatné návyky mění čím dál obtížněji. Čím je dítě menší, tím větší formát papíru by mělo dostat. Velmi dobrá je nekonečná role, která v sobě spojuje velký formát i malování vestoje, tedy podmínky k osvojení správného sklonu tužky i volného pohybu ruky v zápěstí. Stejnou službu ale udělá i velký papír připevněný na dveře nebo jinou hladkou plochu.

Kutálková (2005) uvádí pravidlo, které je potřeba znát, než se pustíme s dítětem do nácviku základních tvarů:

- Každý nový tvar zkusíme nejdříve společně jen prstem do vzduchu, pak ho dítě obkresluje a nakonec ho zkusí rovnou samo, bez předlohy;
- Začneme vždycky velkým formátem, třeba půlmetrovým, který jen zvolna zmenšujeme podle toho, jak se dítěti daří pohyb rytmizovat.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl praktické části a účel průzkumu

Cílem praktické části je porovnat, v jaké četnosti užívají pedagogové mateřských škol a mateřských škol speciálních skupinových cvičení motoriky a řeči jako logopedickou prevenci u dětí předškolního věku.

Účelem průzkumu bylo porovnat na náhodném vzorku respondentů (učitelky běžných mateřských škol, mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole), jaká je znalost dané problematiky, jejich přístup ke skupinovým cvičením motoriky a řeči a zařazování do výchovně vzdělávacího programu. Dále informovanost a zájem o literaturu a metodiku k danému tématu.

3.2 Hlavní předpoklady práce

Na základě zvoleného tématu bakalářské práce byly stanoveny tyto předpoklady vycházející z teoretické části.

1. Lze předpokládat, že 25% pedagogů běžných mateřských škol ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči a zařazují je do výchovně vzdělávacího programu.
2. Lze předpokládat, že 50% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči a zařazují je do výchovně vzdělávacího programu.
3. Lze předpokládat, že 25% pedagogů běžných mateřských škol zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu jedenkrát týdně.
4. Lze předpokládat, že 50% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu dva a vícekrát týdně.
5. Lze předpokládat, že více jak polovina všech pedagogů mateřských škol vidí zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu u dětí předškolního věku jako přínosné.
6. Lze předpokládat, že většina pedagogů mateřských škol by uvítala větší a pestřejší nabídku výukových materiálů.
7. Lze předpokládat, že většina pedagogů běžných mateřských škol má zájem o vzdělávání se v této oblasti.

3.3 Použité metody

3.3.1 Dotazník

Dotazník je vlastně způsob psaného řízeného rozhovoru. Na dotazy, které jsou na rozdíl od rozhovoru psané, se vyžadují písemné odpovědi. Při sestavování dotazníků je třeba promyslet a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu, logicky a stylisticky správně připravit konkrétní otázky. (Kohoutek, 2008)

Dotazník slouží k hromadnému zjišťování jevů, např. osobnostních vlastností – temperamentových nebo charakterových, postojů, názorů, zájmů apod. Přednosti dotazníků spočívají především v tom, že jsou časově méně náročné a lze jimi získat hodně údajů v poměrně krátkém časovém úseku od více osob současně. K negativním stránkám dotazníkových metod patří hlavně nedostatek, omezení osobního kontaktu a jejich závislost na schopnosti introspekce u vyšetřované osoby a ochotě pravdivě vypovídat. (Švingalová, 2005)

Při rozesílání dotazníku při hromadném průzkumu počítáme s tím, že se nám všechny dotazníky nevrátí, a proto je rozesíláme ve dvojnásobném počtu, než je nutno k vlastnímu zkoumání. Zkoumané osoby mohou při vyplňování dotazníku více zvažovat své odpovědi; nejsou pod tlakem nutnosti okamžité odpovědi, jako je tomu při aplikaci metody rozhovoru. Otázky v dotazníku mohou být: uzavřené, otevřené a škálové.

- Uzavřené otázky - položky nabízejí tázanému volbu mezi dvěma či více možnými odpověďmi, např. ano - ne - nevím.
- Otevřené otázky - dávají odpovědím tázaného širší vztahový rámec. Kladou málo omezení na odpovědi, mohou ukázat na důležité vztahy a souvislosti. Otázky tohoto typu jsou pružné, mají možnost prohlubování.
- Škálové položky - jsou typické pro posuzování škály. Posuzovací škálu (hodnotící stupnici) můžeme definovat jako druh dotazníku sloužící k záznamu jednotlivých vlastností posuzované osoby nebo posuzovaného předmětu posuzovatelem, a to způsobem, který zajišťuje určitou objektivnost a zároveň umožňuje kvantitativní zachycení jevu. (Kohoutek, 2008)

Pro potvrzení, či vyvrácení hypotéz bylo v průzkumné části využito metody dotazníku. (příloha č. 1 a 2) Otázky v dotazníku byly převážně uzavřené, v jednom případě se jednalo o

otázku otevřenou. Dotazník byl rozdělen rovným dílem mezi učitelky běžné mateřské školy a mateřské školy speciální. Celkem se jednalo o 70 respondentů.

3.3.2 Pozorování

Metoda pozorování je základní a nejčastěji používanou metodou, pomocí níž se dozvídáme o přirozeném průběhu psychického jevu bez umělého zásahu do jeho vzniku, průběhu a výsledku. Může být použito jako samostatná metoda nebo v kombinaci s jinými metodami. Pozorování lze v pedagogické praxi využít během celého výchovně-vzdělávacího procesu, jak školního, tak i mimoškolního.

Pozorování lze rozlišit podle různých hledisek:

Podle časové charakteristiky na krátkodobé a dlouhodobé.

Podle cílevědomosti a zaměřenosti na náhodné (příležitostné) a systematické.

Podle míry zúčastněnosti na přímé, nepřímé (zprostředkované) a skryté.

Podle množství pozorovaných jedinců na individuální a skupinové.

Podle množství pozorovaných jevů na celostní a částečné. (Švingalová, 2005)

Pro praktickou část bakalářské práce byla pro dokreslení celé problematiky předmětem pozorování skupinová cvičení motoriky a řeči v jednotlivých mateřských školách. Konkrétně se jednalo o 6 pozorování, která byla stejnoměrně rozdělena na 3 v běžných mateřských školách a 2 v mateřských školách speciálních a 1 ve speciální třídě běžné mateřské školy.

Pozorování bylo se zřetelem k délce trvání krátkodobé – jednorázové, systematické a přímé. Jelikož probíhalo ve třídě při skupinové činnosti, jednalo se o pozorování skupinové. Probíhalo vždy po celou dobu skupinových cvičení motoriky a řeči, bylo tedy zároveň celostní.

Při pozorování se systematicky a plánovitě zaznamenávají určité projevy s cílem analyzovat nějaký jev, jeho výskyt, trvání a změny. Záznam může být různého druhu.

- fotografické přístroje, magnetofony, videorekordéry, k jejichž přednostem patří především možnost opakování a zachycení jevu v jejich průběhu, dynamice

- písemná forma záznamu, popř. použití záznamových archů různého druhu (Švingalová, 2005)

Pro bakalářskou práci byl vytvořen záznamový arch (příloha č. 3), na kterém byl zaznamenáván průběh skupinových cvičení motoriky a řeči a dále přítomnost či nepřítomnost jednotlivých cvičení rozvíjejících konkrétní dovednosti (dechová cvičení, motorika mluvidel, průpravná cvičení k artikulaci, fonematický sluch, jemná motorika, hrubá motorika a grafomotorická cvičení).

3.4 Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu

Vlastní průzkum byl prováděn na náhodně vybrané skupině 70 pedagogů, která byla rovnoměrně rozdělena na dvě podskupiny. První podskupinu tvořily učitelky běžných mateřských škol, druhou podskupinu učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole. Věk dotazovaných respondentů nebyl nijak omezen. Musely však splňovat podmínku, že žijí a pracují na území České republiky. Všem dotazovaným byl rozdán dotazník (příloha č. 1 a 2) s žádostí o vyplnění.

Další průzkumnou technikou k doplnění informací bylo pozorování, které se uskutečnilo ve 3 běžných mateřských školách, 2 mateřských školách speciálních a 1 speciální třídě při běžné mateřské škole. Průběh pozorování byl průběžně zaznamenáván do záznamového archu (příloha č. 3).

3.5 Získaná data a jejich interpretace

3.5.1 Data získaná metodou dotazníku

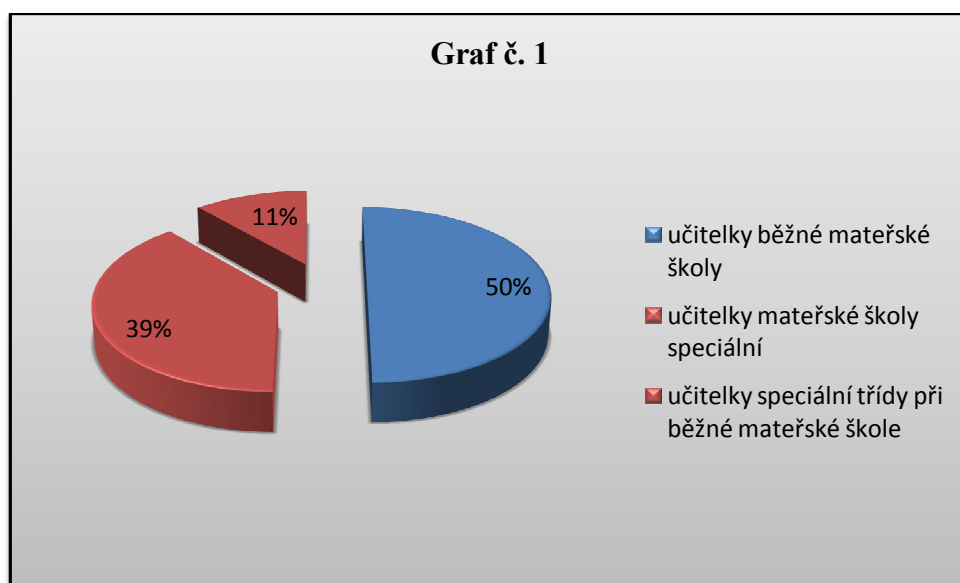
K získání dat pomocí dotazníku bylo osloveno 70 pedagogů předškolních zařízení.

Otázka č. 1

Na otázku „*Pracujete jako učitelka běžné mateřské školy?*“ odpovědělo kladně **35** dotázaných.

Na otázku „*Pracujete jako učitelka mateřské školy speciální?*“ odpovědělo kladně **27** dotázaných.

Na otázku „*Pracujete jako učitelka speciální třídy při běžné mateřské škole?*“ odpovědělo kladně **8** dotázaných.

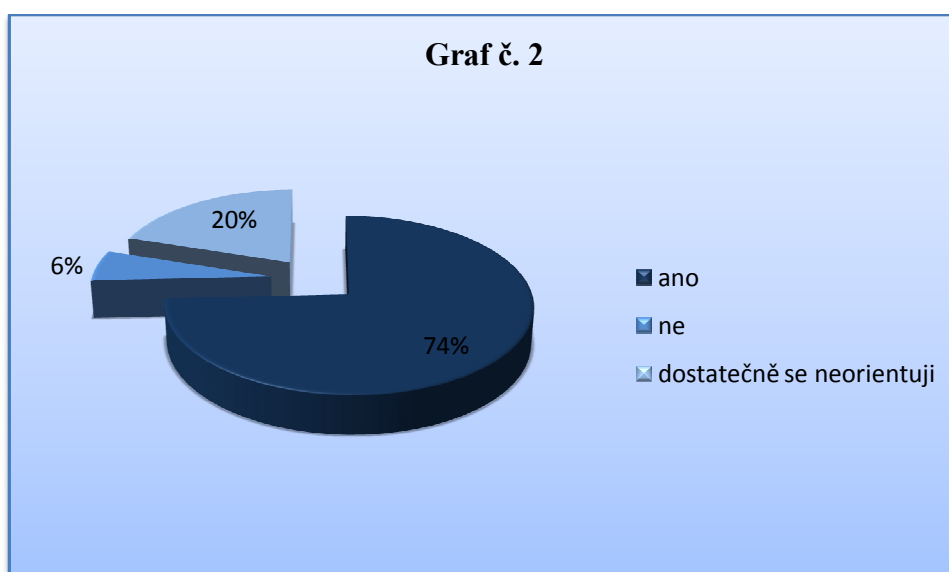


Otázka č. 1 potvrdila, že byl dotazník rozdělen rovným dílem mezi pedagogy běžných mateřských škol v počtu 35 a pedagogy mateřských škol speciálních či speciálních tříd při běžné mateřské škole v počtu 27 + 8, což se také rovná počtu 35.

Otázka č. 2

Na otázku „*Víte, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči?*“ odpověděly učitelky běžné mateřské školy takto:

- a) **ano** odpovědělo **26** dotázaných
- b) **ne** odpověděly **2** dotázané
- c) **v této oblasti se dostatečně neorientují**, odpovědělo **7** dotázaných



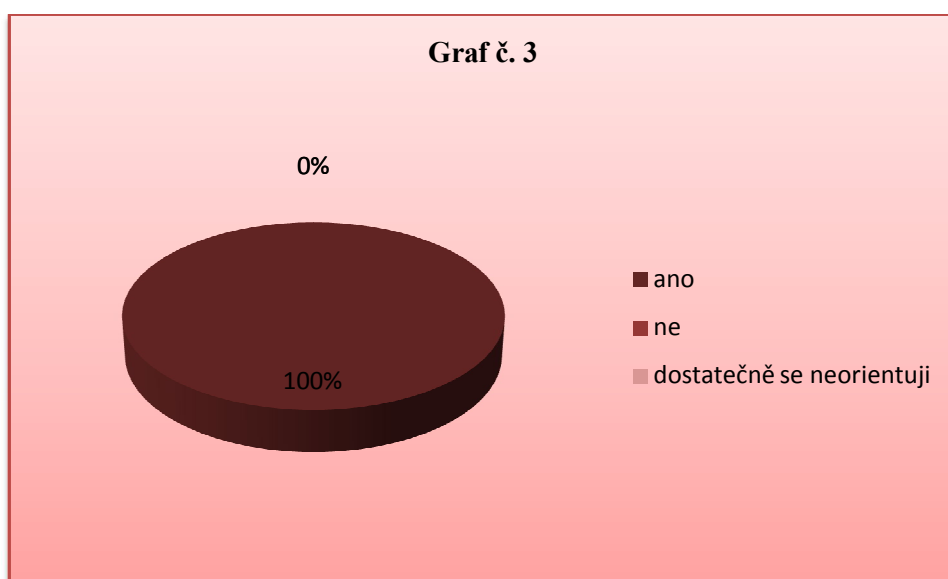
Předpoklad č. 1 uvádí, že 25% pedagogů běžných mateřských škol ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči.

Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 74% pedagogů běžných mateřských škol ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči.

Z uvedeného vyplývá, že **předpoklad č. 1 se potvrdil**.

Na otázku „Víte, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči?“ odpověděly učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole takto:

- a) **ano** odpovědělo **35** dotázaných
- b) **ne** odpovědělo **0** dotázaných
- c) **v této oblasti se dostatečně neorientuji**, odpovědělo **0** dotázaných



Předpoklad č. 2 uvádí, že 50% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči.

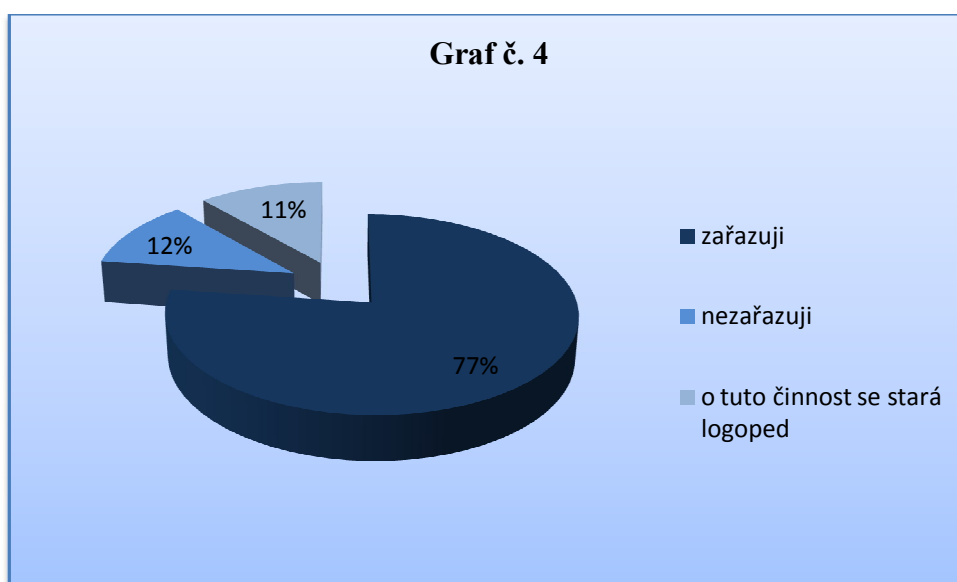
Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 100% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči.

Z uvedeného vyplývá, že **předpoklad č. 2 byl potvrzen.**

Otázka č. 3

Na otázku „*Zařazujete skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu?*“ odpověděly učitelky běžné mateřské školy takto:

- a) **zařazují**, odpovědělo **27** dotázaných
- b) **nezařazují**, odpověděly **4** dotázané
- c) **v naší MŠ se o tuto činnost stará logoped, případně jiná paní učitelka**, odpověděly **4** dotázané



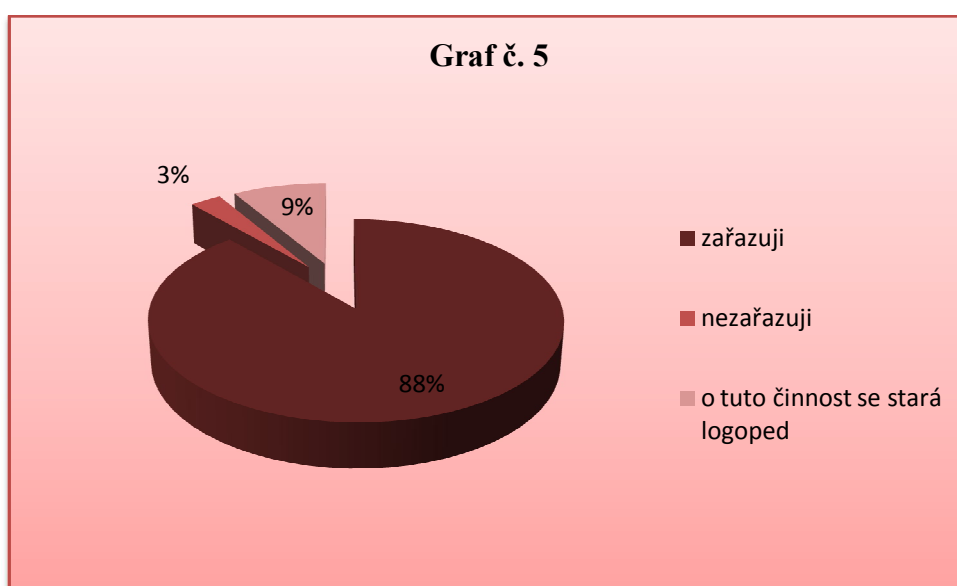
Předpoklad č. 1 uvádí, že 25% pedagogů běžných mateřských škol zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu.

Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 77% pedagogů běžných mateřských škol zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu.

Z uvedeného vyplývá, že **předpoklad č. 1 se potvrdil**.

Na otázku „*Zařazujete skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu?*“ odpověděly učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole takto:

- a) **zařazují**, odpovědělo **31** dotázaných
- b) **nezařazují**, odpověděla **1** dotázaná
- c) **v naší MŠ se o tuto činnost stará logoped, případně jiná paní učitelka**, odpověděly **3** dotázané



Předpoklad č. 2 uvádí, že 50% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu.

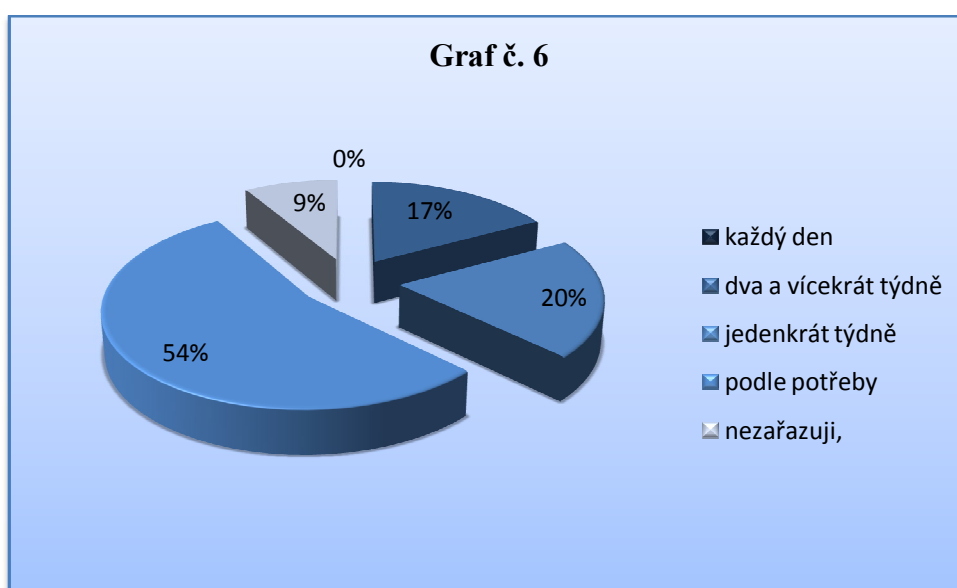
Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 88% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu.

Z uvedeného vyplývá, že **předpoklad č. 2 byl potvrzen.**

Otázka č. 4

Na otázku „*Jak často zařazujete skupinová cvičení motoriky a řeči?*“ odpověděly učitelky běžných mateřských škol takto:

- a) **každý den** odpovědělo **0** dotázaných
- b) **dva a vícekrát týdně** odpovědělo **6** dotázaných
- c) **jedenkrát týdně** odpovědělo **7** dotázaných
- d) **podle potřeby** odpovědělo **19** dotázaných
- e) **nezařazují**, odpověděly **3** dotázané



Předpoklad č. 3 uvádí, že 25% pedagogů běžných mateřských škol zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu jedenkrát týdně.

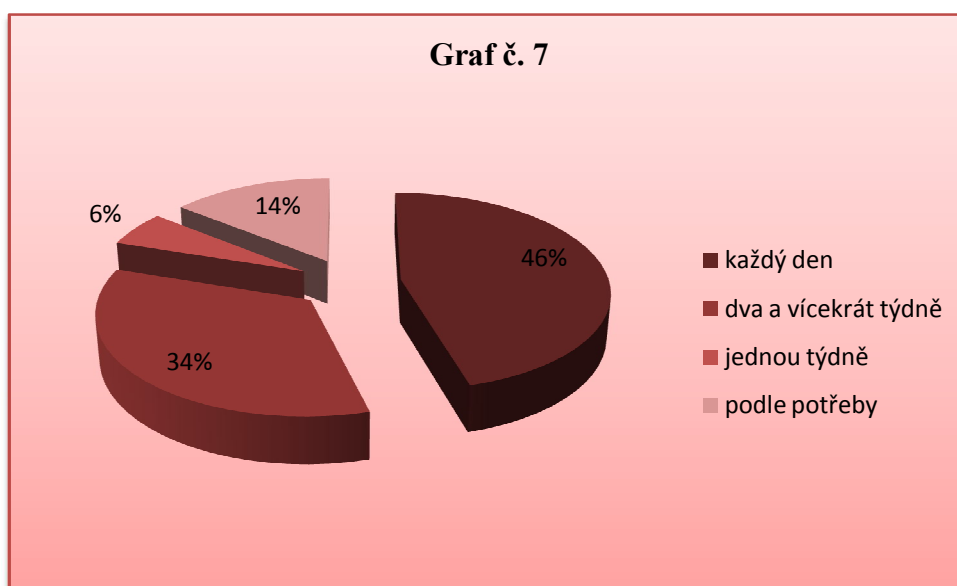
Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 20% pedagogů běžných mateřských škol zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu jedenkrát týdně, 17% pedagogů zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči více, než jedenkrát týdně.

54% pedagogů zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu méně, než jedenkrát týdně a 9% pedagogů je nezařazuje vůbec.

Předpoklad č. 3 se potvrdil.

Na otázku „*Jak často zařazujete skupinová cvičení motoriky a řeči?*“ odpověděly učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole takto:

- a) **každý den** odpovědělo **16** dotázaných
- b) **dva a vícekrát týdně** odpovědělo **12** dotázaných
- c) **jedenkrát týdně** odpověděly **2** dotázané
- d) **podle potřeby** odpovědělo **5** dotázaných



Předpoklad č. 4 uvádí, že 50% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu dva a vícekrát týdně.

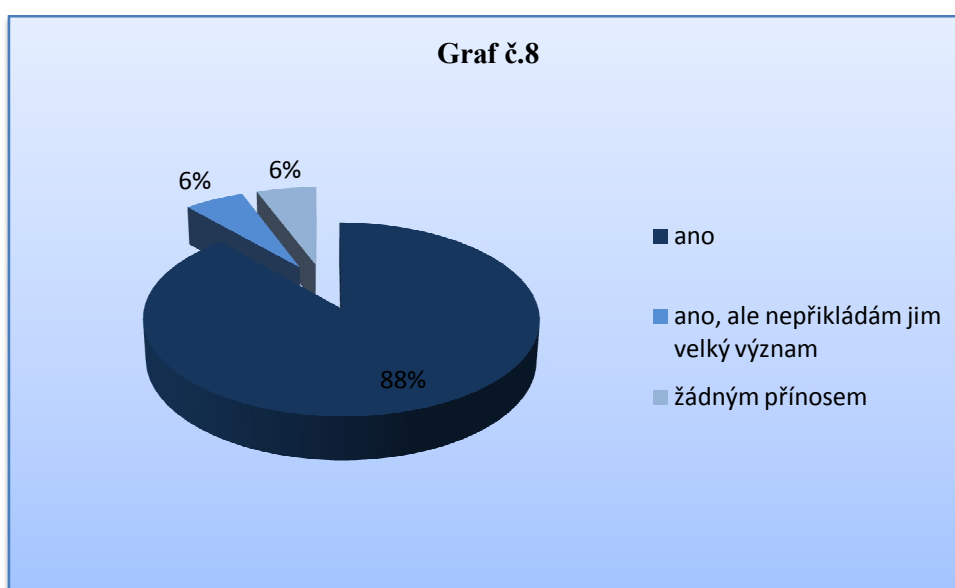
Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 34% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu dva a vícekrát týdně, 46% pedagogů dokonce každý den.

Předpoklad č. 4 byl tedy potvrzen.

Otázka č. 5

Na otázku „*Domníváte se, že jsou skupinová cvičení motoriky a řeči v logopedické prevenci pro děti přínosem?*“, odpověděly učitelky běžných mateřských škol takto:

- a) **ano** odpovědělo 31 dotázaných
- b) **ano, ale nepřikládám jim velký význam v logopedické prevenci**, odpověděly 2 dotázané
- c) **žádným přínosem** odpověděly 2 dotázané



Předpoklad č. 5 uvádí, že více jak polovina pedagogů mateřských škol vidí zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu u dětí předškolního věku jako přínosné.

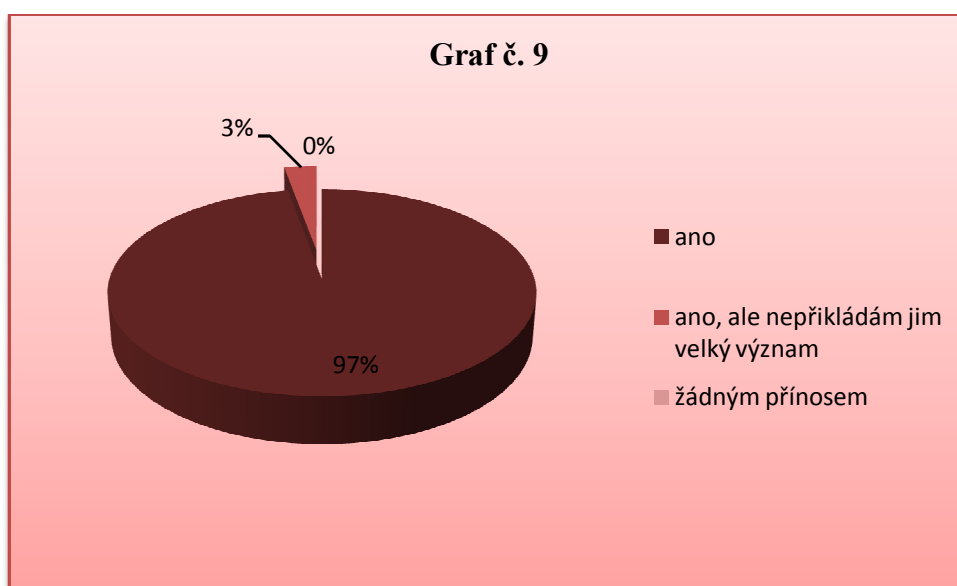
Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 88% pedagogů běžných mateřských škol vidí zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu u dětí předškolního věku jako přínosné.

6% pedagogů běžných mateřských škol vidí zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu u dětí předškolního věku také jako přínosné, ale nepřikládá jim z hlediska logopedické prevence velký význam.

Předpoklad č. 5 byl potvrzen.

Na otázku „*Domníváte se, že jsou skupinová cvičení motoriky a řeči v logopedické prevenci pro děti přínosem?*“, odpověděly učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole takto:

- a) **ano** odpovědělo 34 dotázaných
- b) **ano, ale nepřikládám jim velký význam v logopedické prevenci**, odpověděla 1 dotázaná
- c) **žádným přínosem** odpovědělo 0 dotázaných



Předpoklad č. 5 uvádí, že více jak polovina pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole vidí zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu u dětí předškolního věku jako přínosné.

Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 97% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole vidí zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu u dětí předškolního věku jako přínosné.

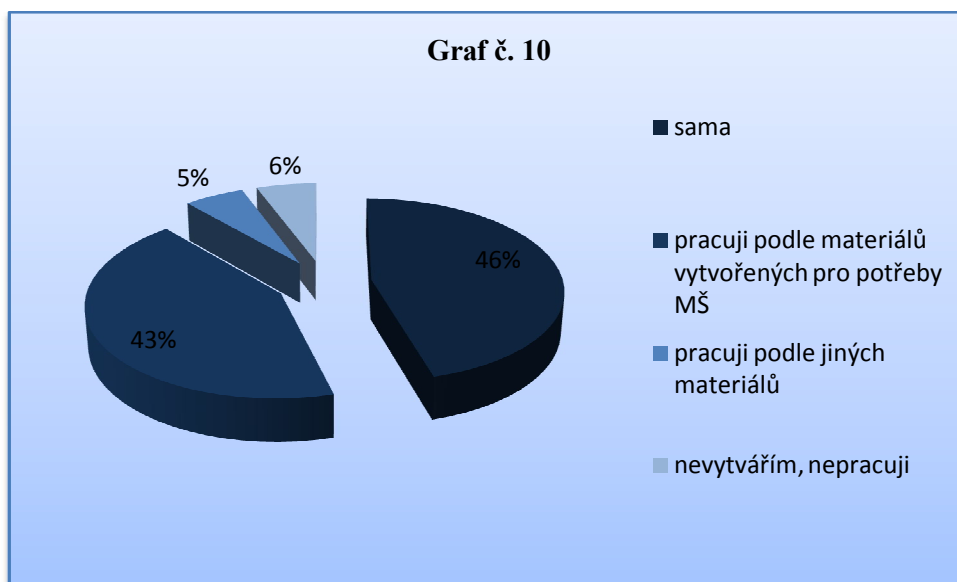
3% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole vidí zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu u dětí předškolního věku také jako přínosné, ale nepřikládá jim z hlediska logopedické prevence velký význam.

Předpoklad č. 5 byl potvrzen.

Otázka č. 6

Učitelky běžných mateřských škol odpověděly na otázku „*Obsah skupinových cvičení si vytváříte*“ takto:

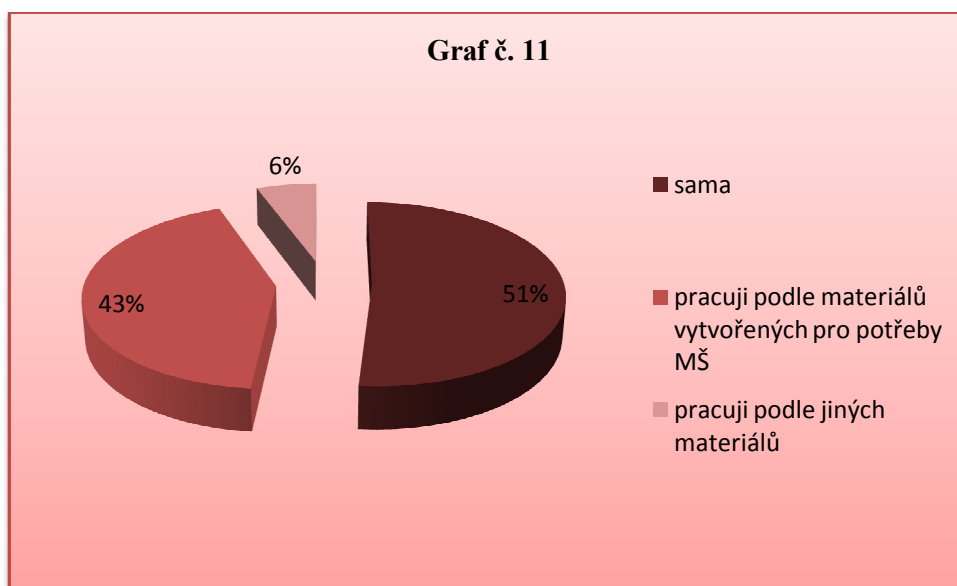
- a) **sama**, odpovědělo **16** dotázaných
- b) **pracuji podle materiálů vytvořených pro potřeby MŠ**, odpovědělo **15** dotázaných
- c) **pracuji podle jiných materiálů**, odpověděly **2** dotázané
- d) **nevytvářím, nepracuji**, odpověděly **2** dotázané



Z uvedeného vyplývá, že 46% učitelek běžných mateřských škol si obsah skupinových cvičení motoriky a řeči vytváří sama, 43% pracuje podle materiálů vytvořených pro potřeby mateřské školy, 5% pracuje podle jiných materiálů (neuvedlo však jakých) a 6% obsah skupinových cvičení nevytváří, protože je neprovádí.

Učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole odpověděly na otázku „*Obsah skupinových cvičení si vytváříte*“ takto:

- a) **sama**, odpovědělo **18** dotázaných
- b) **pracuji podle materiálů vytvořených pro potřeby MŠ**, odpovědělo **15** dotázaných
- c) **pracuji podle jiných materiálů**, odpověděly **2** dotázané

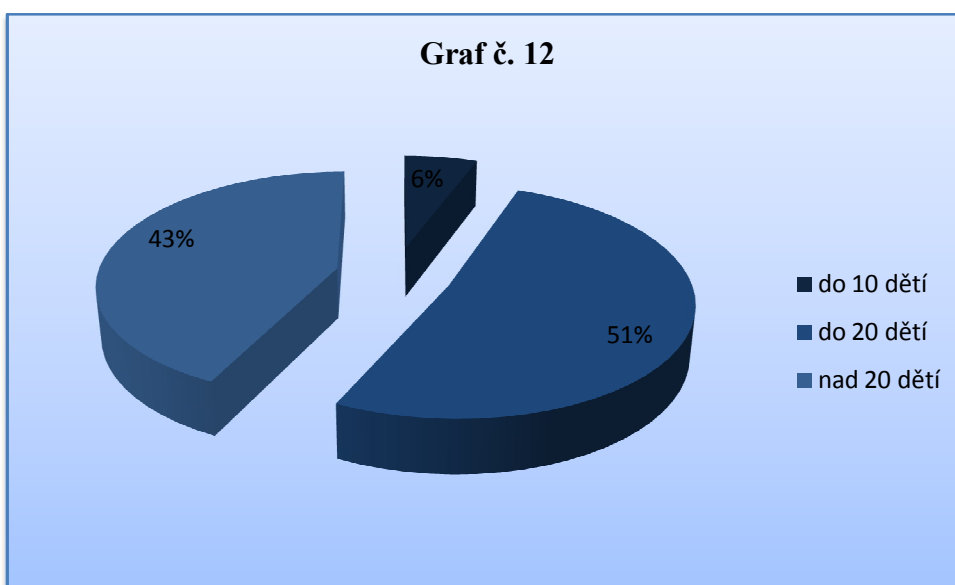


Z uvedeného vyplývá, že 51% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole si obsah skupinových cvičení motoriky a řeči vytváří sama, 43% pracuje podle materiálů vytvořených pro potřeby mateřské školy a 6% pracuje podle jiných materiálů (neuvedlo však jakých).

Otázka č. 7

Na otázku „*S jak velkou skupinou dětí pracujete nejčastěji?*“, odpověděly učitelky běžných mateřských škol takto:

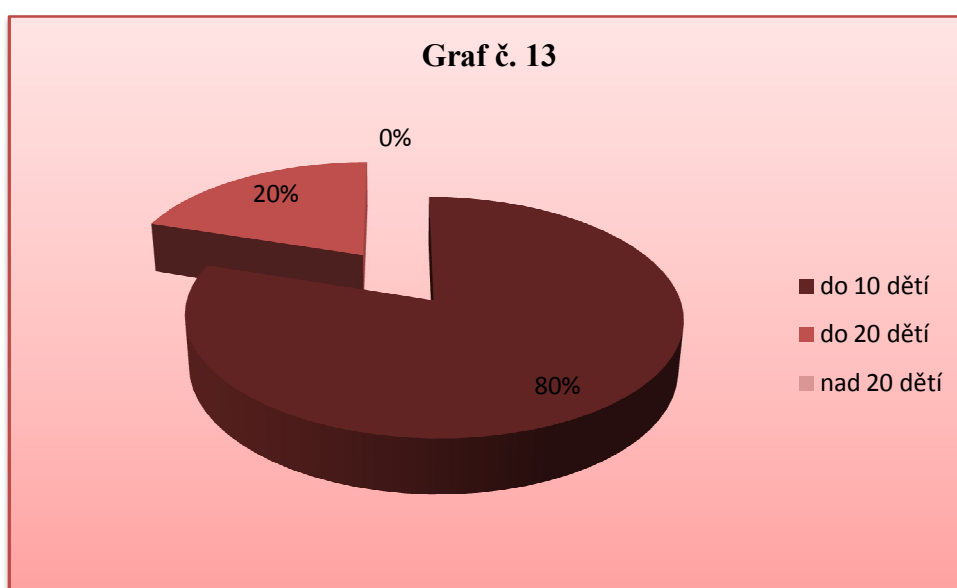
- a) **do 10 dětí**, odpověděly **2** dotázané
- b) **do 20 dětí**, odpovědělo **18** dotázaných
- c) **nad 20 dětí**, odpovědělo **15** dotázaných



Z uvedeného vyplývá, že 6% učitelek běžných mateřských škol pracuje nejčastěji se skupinou do 10 dětí, 51% se skupinou do 20 dětí a 43% pracuje nejčastěji se skupinou nad 20 dětí.

Na otázku „*S jak velkou skupinou dětí pracujete nejčastěji?*“, odpověděly učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole takto:

- a) **do 10 dětí**, odpovědělo **28** dotázaných
- b) **do 20 dětí**, odpovědělo **7** dotázaných
- c) **nad 20 dětí**, odpovědělo **0** dotázaných

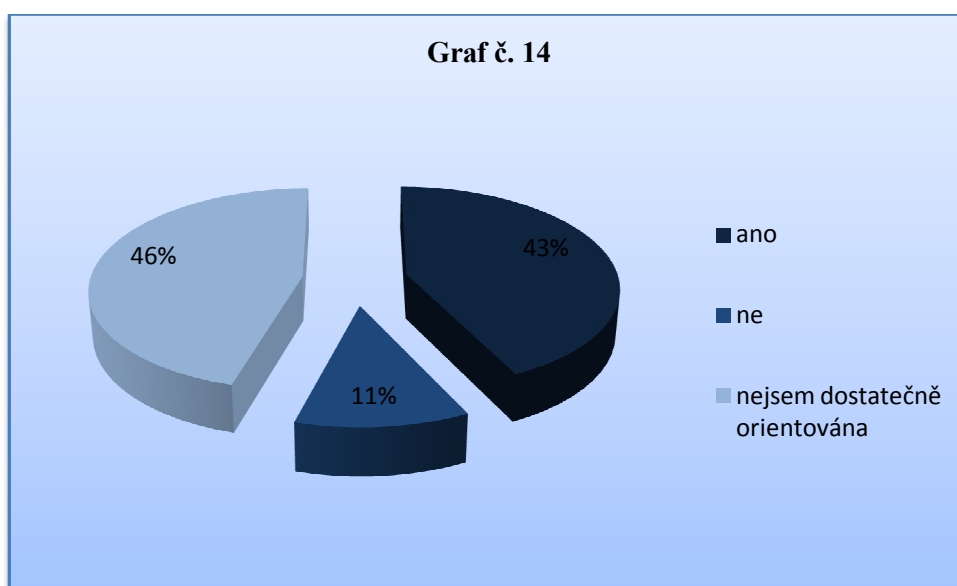


Z uvedeného vyplývá, že 80% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole pracuje nejčastěji se skupinou do 10 dětí, 20% se skupinou do 20 dětí. Se skupinou nad 20 dětí pracuje 0% učitelek.

Otázka č. 8

Na otázku „*Myslíte si, že je v současné době dostatek literatury k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči?*“, odpověděly učitelky běžných mateřských škol takto:

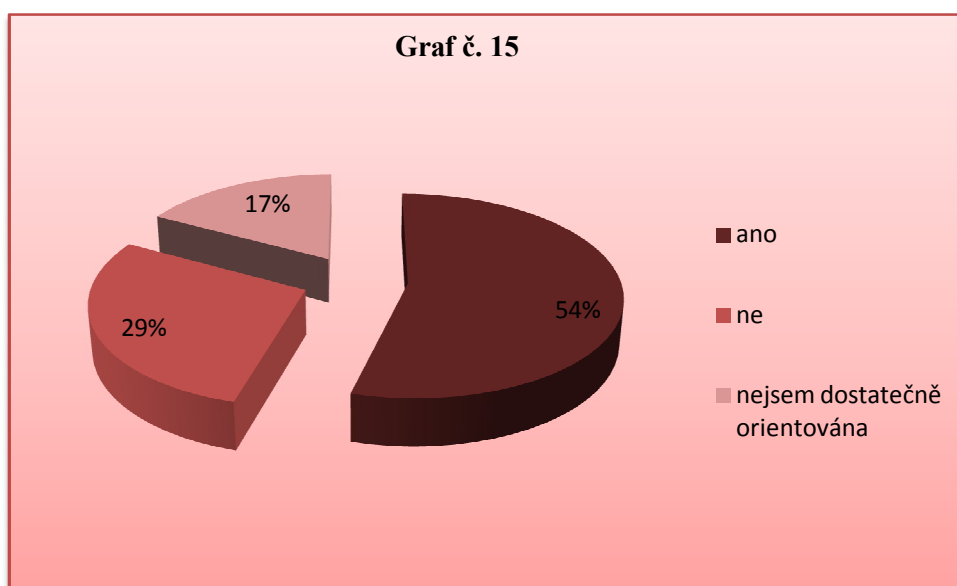
- a) **ano**, odpovědělo **15** dotázaných
- b) **ne**, odpověděly **4** dotázané
- c) **nejsem v této oblasti dostatečně orientována**, odpovědělo **16** dotázaných



Z uvedeného vyplývá, že 43% učitelek běžných mateřských škol se domnívá, že je v současné době dostatek literatury k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči, 11% učitelek běžných mateřských škol se domnívá, že v současné době není dostatek literatury k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči a 46% učitelek běžných mateřských škol není v této oblasti dostatečně orientováno.

Na otázku „*Myslíte si, že je v současné době dostatek literatury k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči?*“, odpověděly učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole takto:

- a) **ano**, odpovědělo **19** dotázaných
- b) **ne**, odpovědělo **10** dotázaných
- c) **nejsem v této oblasti dostatečně orientována**, odpovědělo **6** dotázaných



Z uvedeného vyplývá, že 54% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole se domnívá, že je v současné době dostatek literatury k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči.

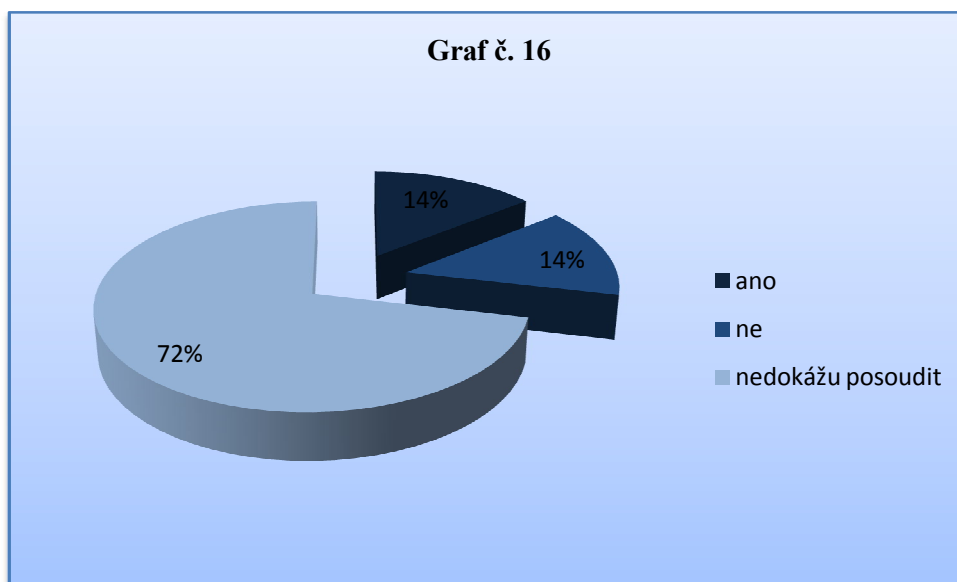
29% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole se domnívá, že v současné době není dostatek literatury k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči.

17% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole není v této oblasti dostatečně orientována.

Otázka č. 9

Na otázku „*Domníváte se, že je literatura k této problematice dostatečně metodicky zpracována, aby vyhovovala i potřebám začínajících učitelek?*“, odpověděly učitelky běžných mateřských škol takto:

- a) **ano**, odpovědělo 5 dotázaných
- b) **ne**, odpovědělo 5 dotázaných
- c) **nedokážu to posoudit**, odpovědělo 25 dotázaných



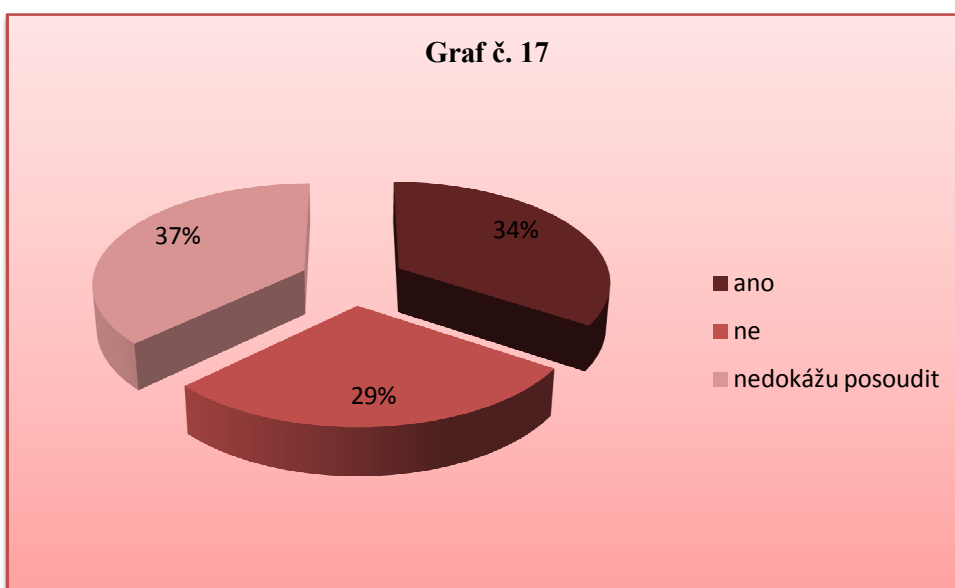
Z uvedeného vyplývá, že 14% učitelek běžných mateřských škol se domnívá, že je literatura k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči dostatečně metodicky zpracována, aby vyhovovala i potřebám začínajících učitelek.

14% učitelek běžných mateřských škol se domnívá, že literatura k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči není dostatečně metodicky zpracována, aby vyhovovala i potřebám začínajících učitelek.

72% učitelek běžných mateřských škol toto nedokáže posoudit.

Na otázku „*Domníváte se, že je literatura k této problematice dostatečně metodicky zpracována, aby vyhovovala i potřebám začínajících učitelek?*“, odpověděly učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole takto:

- a) **ano**, odpovědělo **12** dotázaných
- b) **ne**, odpovědělo **10** dotázaných
- c) **nedokážu to posoudit**, odpovědělo **13** dotázaných



Z uvedeného vyplývá, že 34% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole se domnívá, že je literatura k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči dostatečně metodicky zpracována, aby vyhovovala i potřebám začínajících učitelek.

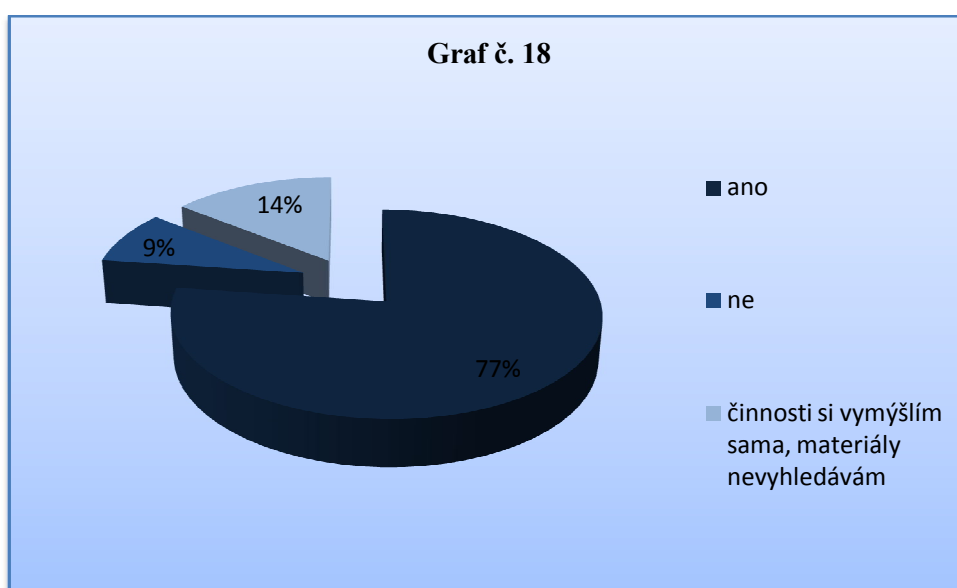
29% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole se domnívá, že literatura k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči není dostatečně metodicky zpracována, aby vyhovovala i potřebám začínajících učitelek.

37% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole toto nedokáže posoudit.

Otázka č. 10

Na otázku „*Uvítali byste větší a pestřejší nabídku výukových materiálů k této problematice?*“, odpověděly učitelky běžných mateřských škol takto:

- a) **ano**, odpovědělo 27 dotázaných
- b) **ne**, odpověděly 3 dotázané
- c) **činnosti s dětmi si vymýšlím sama, výukové materiály nevyhledávám**, odpovědělo 5 dotázaných



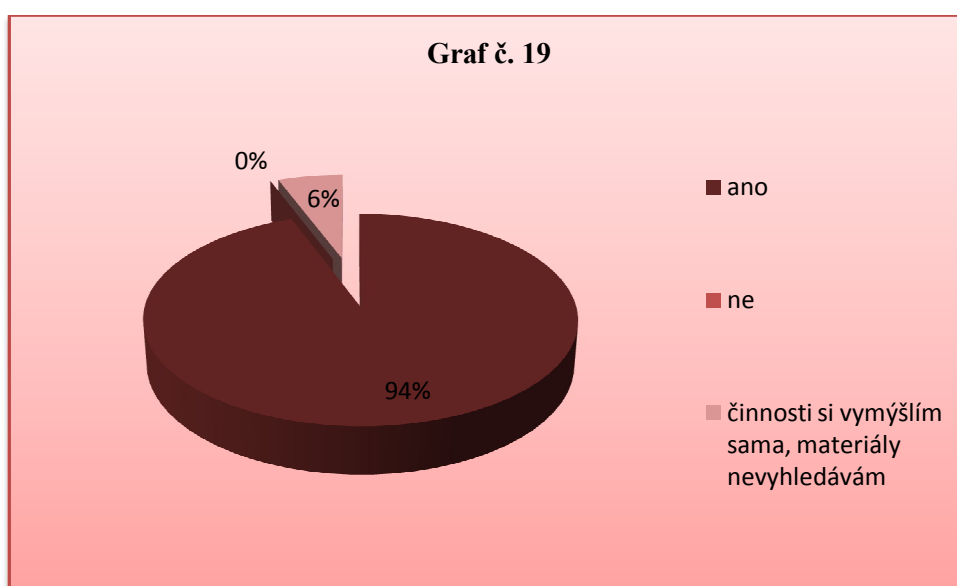
Předpoklad č. 6 uvádí, že většina pedagogů mateřských škol by uvítala větší a pestřejší nabídku výukových materiálů.

Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 77% učitelek běžných mateřských škol by uvítalo větší a pestřejší nabídku výukových materiálů k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči.

Z uvedeného vyplývá, že **předpoklad č. 6 byl potvrzen.**

Na otázku „*Uvítali byste větší a pestřejší nabídku výukových materiálů k této problematice?*“, odpověděly učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole takto:

- a) **ano**, odpovědělo **33** dotázaných
- b) **ne**, odpovědělo **0** dotázaných
- c) **činnosti s dětmi si vymýšlím sama, výukové materiály nevyhledávám**, odpověděly **2** dotázané



Předpoklad č. 6 uvádí, že většina pedagogů mateřských škol by uvítala větší a pestřejší nabídku výukových materiálů.

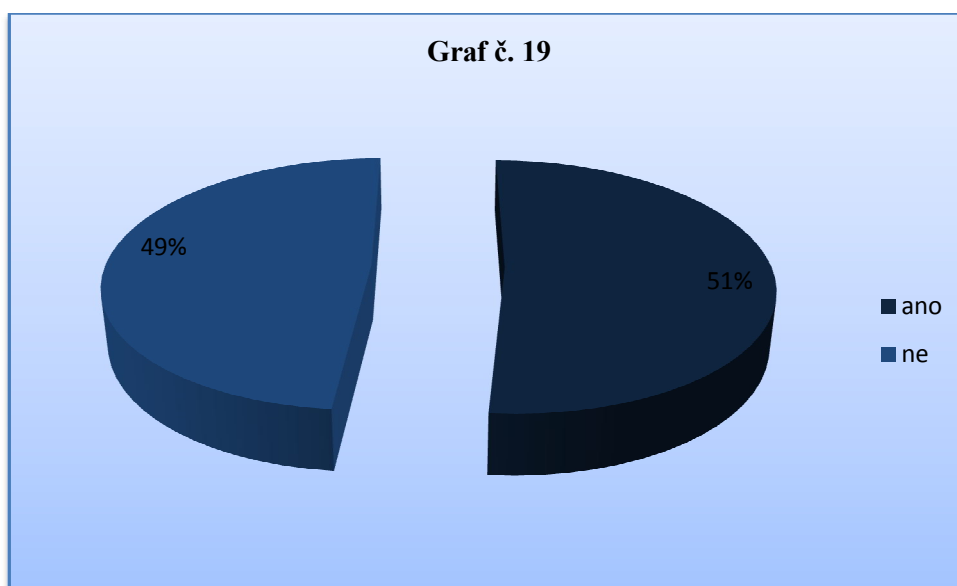
Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 94% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole by uvítalo větší a pestřejší nabídku výukových materiálů k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči.

Z uvedeného vyplývá, že **předpoklad č. 6 byl potvrzen.**

Otázka č. 11

Na otázku „*Znáte nějakou literaturu nebo metodiku zabývající se touto tematikou?*“, odpověděly učitelky běžných mateřských škol takto:

- a) **ano**, odpovědělo **18** dotázaných
- b) **ne**, odpovědělo **17** dotázaných



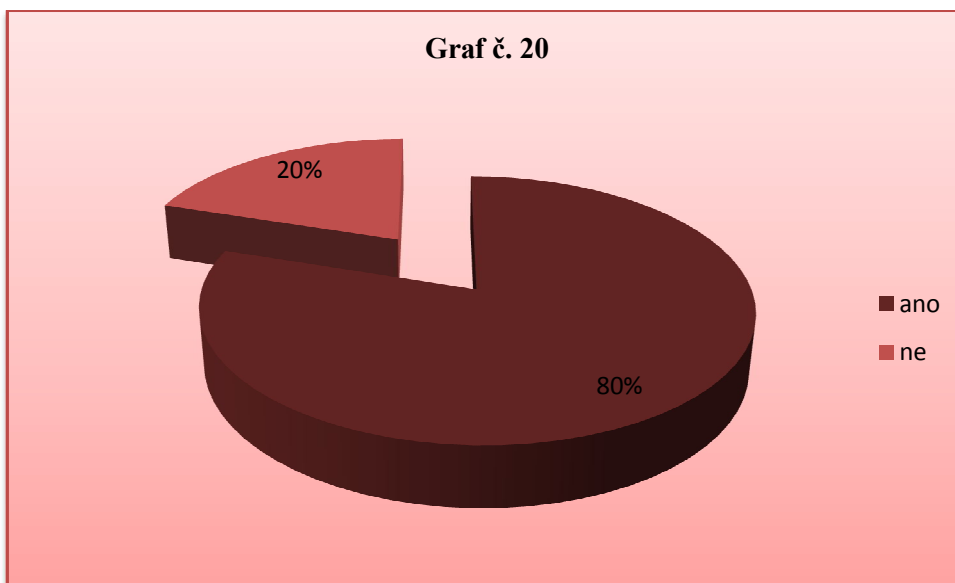
Z uvedeného vyplývá, že 51% učitelek běžných mateřských škol zná literaturu nebo metodiku zabývající se problematikou skupinových cvičení motoriky a řeči.

Uvádějí např.: „*Hrajeme si se slovy*“, „*Hrajeme si s řečí*“, „*Říkej si se mnou*“, „*Logopedické hry a cvičení*“, „*Šimonovy pracovní listy*“, „*Logopedická prevence*“, „*Vady výslovnosti*“, „*Říkáme si s dětmi*“, „*Brousek pro tvůj jazýček*“, „*Psaní jako hraní*“, „*Dítě s vadou výslovnosti*“, „*Kolektivní logopedická cvičení*“, „*Výchova řeči u dětí předškolního věku*“, „*Kolektivní cvičení motoriky a řeči*“, „*Obrázková škola řeči*“, „*Cvičení pro rozvoj řeči*“.

49% učitelek běžných mateřských škol nezná literaturu nebo metodiku zabývající se problematikou skupinových cvičení motoriky a řeči.

Na otázku „*Znáte nějakou literaturu nebo metodiku zabývající se touto tematikou?*“, odpověděly učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole takto:

- a) **ano**, odpovědělo **28** dotázaných
- b) **ne**, odpovědělo **7** dotázaných



Z uvedeného vyplývá, že 80% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole zná literaturu nebo metodiku zabývající se problematikou skupinových cvičení motoriky a řeči.

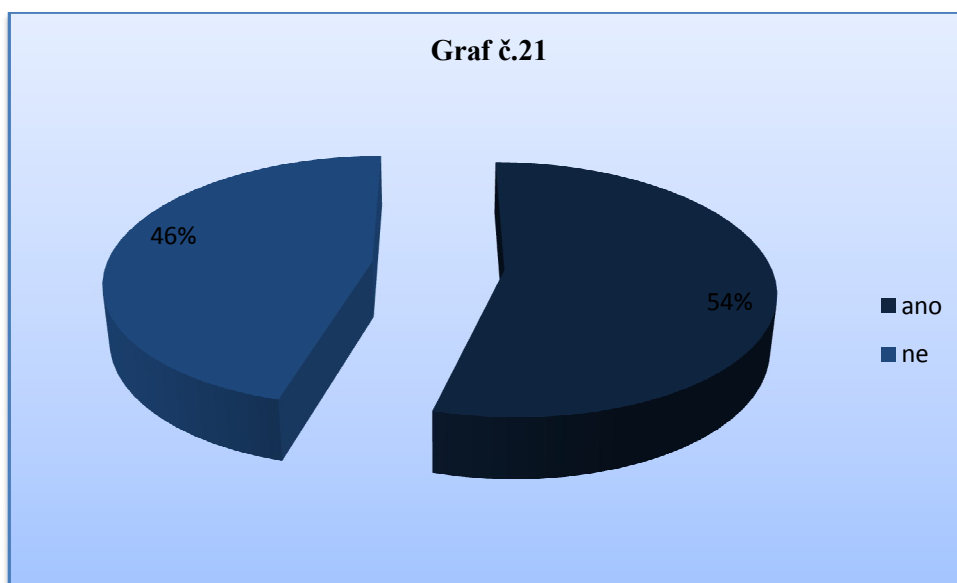
Uvádějí např.: „*Kolektivní cvičení motoriky a řeči*“, „*Říkáme si s dětmi*“, „*Úvod do logopedie II. díl*“, „*Obrázková škola řeči*“, díla *Vyštejna, Sováka, Lechty, Dvořáka, Matějčka*, „*Šimonovy pracovní listy*“, „*Logopedické hříčky*“, „*Obrázková škola řeči*“, „*Našemu sluníčku*“, „*Říkanky s pohybem*“, „*Cvičení pro rozvoj řeči*“, „*Brousek pro tvůj jazýček*“, „*Hry pro 6 smyslů*“, „*Logopedie v praxi*“, „*Barevné kamínky*“, „*Kafomet*“.

20% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole nezná literaturu nebo metodiku zabývající se problematikou skupinových cvičení motoriky a řeči.

Otázka č. 12

Na otázku „*Měla byste zájem o vzdělávání se v této oblasti?*“, odpověděly učitelky běžných mateřských škol takto:

- a) **ano**, odpovědělo **19** dotázaných
- b) **ne**, odpovědělo **16** dotázaných



Předpoklad č. 7 uvádí, že většina pedagogů běžných mateřských škol má zájem o vzdělávání se v této oblasti.

Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 54% učitelek běžných mateřských škol má zájem o vzdělávání se v této oblasti.

Z uvedeného vyplývá, že **předpoklad č. 7 byl potvrzen.**

3.5.2 Poznatky získané metodou pozorování

K získání dat pomocí pozorování bylo osloveno 6 pedagogů mateřských škol. Jednalo se o 3 běžné mateřské školy, 2 mateřské školy speciální a jednu speciální třídu při běžné mateřské škole. Pozorování bylo předem domluvené, pedagogové byli seznámeni, za jakým účelem bude prováděno a která činnost bude pozorována. Měli tak možnost se na činnost připravit. Průběh pozorování byl zaznamenáván do záznamového archu. (příloha č. 3)

V běžných mateřských školách se pohyboval počet dětí ve skupině od 18 do 23 dětí. Pozorovaná věková skupina byla ve dvou případech 5 až 6 let, v jednom případě 4 až 5 let. Délka trvání 20 až 30 minut.

Jednalo se o činnost zaměřenou na konkrétní téma, která se shodovala s právě probíhajícím tematickým celkem zimní období.

Paní učitelky v běžných mateřských školách se více zaměřily na průpravná cvičení k artikulaci a rozvoj fonemického sluchu, též byla procvičována jemná motorika. Rozvoj hrubé motoriky probíhal formou pohybových her a v jednom případě bylo provedeno i grafomotorické cvičení.

V mateřských školách speciálních a speciální třídě při běžné mateřské škole se počet dětí ve skupině pohyboval od 5 do 10 dětí. Pozorované skupiny dětí byly věkově smíšené, bylo zde přihlédnuto k úrovni dosažených rozumových i motorických schopností, dále i k individuálním potřebám dětí či jednotlivým diagnózám. Doba jednotlivých pozorování probíhala od 15 do 30 minut.

I tyto činnosti byly tematicky zaměřené, motivované zvířátky, dopravními prostředky a zimou.

Paní učitelky speciálních škol či třídy se při činnostech zaměřovaly na dechová cvičení a motoriku mluvidel, což vyplývalo i ze závažnějších postižení u jednotlivých dětí. Důraz byl však kladen i na průpravná cvičení k artikulaci, která byla procvičována napodobováním přírodních zvuků a hlasů zvířátek. Ve všech třech případech se uskutečnilo grafomotorické cvičení.

Ve všech typech škol se dále při skupinových cvičeních motoriky a řeči kromě sledovaných oblastí dbalo na samostatné vyjadřování, rozvoj slovní zásoby, rozvoj zrakového vnímání a

paměti. Paní učitelky se snažily volit činnosti tak, aby odpovídaly, možnostem jednotlivých dětí.

Na základě pozorování bylo zjištěno, že ve sledovaných předškolních zařízeních se skupinová cvičení motoriky a řeči uskutečňují, jsou přizpůsobována individuálním potřebám dětí, velikosti a věkovému složení skupiny. Závisí však na schopnostech pedagogických pracovníků vhodně využít těchto cvičení k logopedické prevenci a jejich orientovanosti v dané problematice získávané dalším vzděláváním.

3.6 Shrnutí výsledků praktické části

Praktická část bakalářské práce porovnávala pomocí metod dotazníku a pozorování, četnost využívání skupinových cvičení motoriky a řeči pedagogy běžných mateřských škol, mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole, znalost literatury zabývající se touto tematikou a orientovanost v problematice skupinových cvičení, dále pak přínosnost zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu.

K tomuto účelu byly stanoveny následující předpoklady:

Předpoklad č. 1 uvádí, že 25% pedagogů běžných mateřských škol ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči a zařazují je do výchovně vzdělávacího programu.

Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 74% pedagogů běžných mateřských škol ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči a 77% pedagogů běžných mateřských škol tato cvičení zařazuje do výchovně vzdělávacího programu. Z uvedeného vyplývá, že předpoklad č. 1 se potvrdil.

Předpoklad č. 2 uvádí, že 50% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči a zařazují je do výchovně vzdělávacího programu.

Na základě zjištěných údajů se prokázalo, že 100% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole ví, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči a 88% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole tato cvičení zařazuje do výchovně vzdělávacího programu. Z uvedeného vyplývá, že předpoklad č. 2 se také potvrdil.

V předpokladu č. 3 je uvedeno, že 25% pedagogů běžných mateřských škol zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu jedenkrát týdně.

Průzkumem bylo zjištěno, že 20% pedagogů běžných mateřských škol zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu jedenkrát týdně, 17% pedagogů zařazuje tato cvičení více, než jedenkrát týdně. Předpoklad č. 3 byl potvrzen.

Předpoklad č. 4 uvádí, že 50% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu dva a vícekrát týdně.

Průzkumem bylo zjištěno, že 34% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole zařazuje skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu dva a vícekrát týdně, 46% pedagogů dokonce každý den. Předpoklad č. 4 byl také potvrzen.

V 5. předpokladu je uvedeno, že více jak polovina všech pedagogů mateřských škol vidí zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu u dětí předškolního věku jako přínosné.

Z uvedených údajů je patrné, že 88% pedagogů běžných mateřských škol a 97% pedagogů mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole vidí zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu u dětí předškolního věku jako přínosné. I předpoklad č. 5 byl potvrzen.

Předpoklad č. 6 uvádí, že většina pedagogů mateřských škol by uvítala větší a pestřejší nabídku výukových materiálů.

Na základě uvedených údajů se prokázalo, že 77% učitelek běžných mateřských škol a 94% učitelek mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole by uvítalo větší a pestřejší nabídku výukových materiálů k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči. Předpoklad č. 6 byl také potvrzen.

Předpoklad č. 7 uvádí, že většina pedagogů běžných mateřských škol má zájem o vzdělávání se v této oblasti.

Dotazníkem bylo zjištěno, že 54% učitelek běžných mateřských škol má zájem o vzdělávání se v této oblasti. Z uvedených údajů vyplývá, že předpoklad č. 7 byl potvrzen.

4 ZÁVĚR

Bakalářská práce byla psána za účelem zamyslet se a upozornit na velice důležitou oblast logopedické prevence, jakou jsou skupinová cvičení motoriky a řeči u dětí předškolního věku. V teoretické části jsou zdůrazněna fakta, která k této problematice uvádí různí odborníci, praktická část byla zaměřena na zmapování současného stavu využívání skupinových cvičení motoriky a řeči pedagogy běžných mateřských škol, mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole, dále na znalost literatury a orientovanost v dané problematice.

Dle zjištěných výsledků lze konstatovat, že pedagogové běžných mateřských škol, mateřských škol speciálních i speciálních tříd při běžné mateřské škole vědí, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči a zařazují je do výchovně vzdělávacího programu. Velké rozdíly se však vyskytují v četnosti zařazování skupinových cvičení. Zatímco pedagogové mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole zařazují tato cvičení každý den (46%) nebo dva a vícekrát týdně (34%), pedagogové běžných mateřských škol tato cvičení zařazují dva a vícekrát týdně (17%) a jedenkrát týdně (20%). 54% pedagogů zařazuje skupinová cvičení méně než jedenkrát týdně a 9% pedagogů je dokonce nezařazuje vůbec. Nemyslím si, že by děti v běžných mateřských školách měly menší potřebu logopedické prevence, neboť vady řeči jsou dnes velmi časté i na těchto typech škol. Je proto škoda, nechávat logopedickou péči v běžných mateřských školách pouze na logopedických pracovnících.

Pedagogové předškolních zařízení se dále shodují, že zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu je pro děti přínosné. Z uvedeného vyplývá, že obsah skupinových cvičení si vytvářejí sami, nebo využívají materiálů, které byly vytvořeny pro potřeby dané mateřské školy. Z tohoto důvodu by uvítali větší a pestřejší nabídku výukových materiálů k dané problematice. V přílohové části bakalářské práce uvádím několik příkladů skupinových cvičení motoriky a řeči, které je možné libovolně obměňovat v závislosti na věku dětí a dosažené úrovni rozumových i motorických dovedností. (přílohy č.4 – 8)

V literatuře zabývající se problematikou skupinových cvičení motoriky a řeči se lépe orientují pedagogové mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole, což může být dáno skutečností, že ve speciálních třídách pracují, nebo by měli pracovat speciální

pedagogové s vysokoškolským vzděláním. Průzkum však ukázal, že i většina pedagogů běžných mateřských škol má zájem o vzdělávání se v této oblasti.

5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Konkrétní opatření pro zlepšení dané problematiky vidím ve vzdělání a vzdělávání se pedagogů všech typů předškolních zařízení. Domnívám se, že v současné době by měli být pedagogové předškolních zařízení vysokoškolsky vzděláni, alespoň na úrovni bakalářského studia, z důvodu celkového průniku do dané problematiky. Práce s dětmi s vadami a poruchami řeči vyžaduje poznatky o moderních metodách a trendech, orientovanost v diagnózách a handicapech v předškolním věku, o způsobu jejich zmírnění či reedukaci s pozitivním výsledkem. Pouze na základě těchto znalostí je možné, aby se mateřské školy podílely na kvalitní logopedické prevenci.

Další opatření vidím v častějším zařazování skupinových cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu a to hlavně v běžných mateřských školách. Mateřské školy mají velké možnosti, jak předcházet poruchám řeči, proto by bylo škoda těchto možností nevyužít. Vždyť pouze častým zařazováním a opakováním činností přímo zaměřených na rozvoj řeči se dá předejít i pozdějším problémům spojených s nástupem do základní školy.

Doporučovala bych, aby se paní učitelky seznámily s literaturou, která je přímo zaměřená na tuto problematiku, sledovaly nově vycházející knihy, z kterých je možné čerpat náměty pro skupinová cvičení. Začínajícím paní učitelkám bych pak doporučila vytvořit si jakýsi zásobník „speciálních chvil“, který je možné postupně doplňovat.

Je dostatek literatury, která se dá k tvorbě skupinových cvičení využít. Předpokládá to však orientovanost v této problematice, neboť jen velmi málo publikací uvádí přímo vypracovaná skupinová cvičení motoriky a řeči. Doporučovala bych paní učitelkám, aby se snažily být tvořivé, kreativní a z jednotlivých titulů si vybraly to, co bude vyhovovat skupině dětí, s kterou právě pracují.

6 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

FANTUROVÁ, Helena. *Prevence řečových poruch v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: PCVPP, 1995. 45 s.

FANTUROVÁ, Helena. *Kolektivní logopedická cvičení v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: PCVPP, 1992. 51 s.

FANTUROVÁ, Helena. *Logopedická péče ve zvláštní mateřské škole*. Praha: PCVPP, 38 s.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada. 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. 1. vyd. Brno: Paido. 1996. 93 s. ISBN 80-85931-41-9.

KOHOUTEK, Rudolf. *Dotazník*. [online]. Poslední aktualizace 17. března 2008. [cit. 2009-02-09]. http://www.ped.muni.cz/wpsy/stud_materialy/koh_dotaznik.htm.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 168 s. ISBN 80-247-1040-4.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence*. 1. vyd. Praha: Portál. 1996. 213 s. ISBN 80-7178-115-0.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-572-5.

Poradna pro afázie. [cit. 2008-08-16]. <http://neurocentrum.cz/afazie.htm#top>

STARÁ, Miloslava. *Od prvního hlasu k prvním slovům*. 1. vyd. Praha: TECH- MARKET, 1996. 104 s. ISBN 80-902134-0-5.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.

ŠTĚPÁN, Josef, PETRÁŠ, Petr. *Logopedie v praxi*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, 1995. 128 s. ISBN 80-85801-61-2.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z psychologie 1. díl*. 2. vyd. Technická univerzita v Liberci. 2005. 92 s. ISBN 80-7083-960-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1991. 174 s. ISBN 80-04-24504-8.

7 SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník pro učitelky běžných mateřských škol
2. Dotazník pro učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole
3. Záznamový arch pro pozorování
4. Skupinové cvičení „Dopravní prostředky“
5. Skupinové cvičení „Ptáčci“
6. Skupinové cvičení „Bublina“
7. Skupinové cvičení „Domácí zvířátka“
8. Skupinové cvičení „Rádi jíme“
9. 1 CD

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Dotazník pro učitelky běžných mateřských škol

1. Pracujete jako učitelka:
 - a) běžné MŠ
 - b) speciální MŠ
 - c) speciální třídy při běžné MŠ

2. Víte, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) v této oblasti se dostatečně neorientuji

3. Zařazujete skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu?
 - a) zařazuji
 - b) nezařazuji
 - c) v naší MŠ se o tuto činnost stará logoped, případně jiná paní učitelka

4. Jak často zařazujete skupinová cvičení motoriky a řeči?
 - a) každý den
 - b) dva a vícekrát týdně
 - c) jedenkrát týdně
 - d) podle potřeby

5. Domníváte se, že jsou skupinová cvičení motoriky a řeči v logopedické prevenci pro děti přínosem?
 - a) ano
 - b) ano, ale nepřikládám jim velký význam v logopedické prevenci
 - c) žádným přínosem

6. Obsah skupinových cvičení si vytváříte:
 - a) sama
 - b) pracujete podle materiálů vytvořených pro potřeby MŠ
 - c) pracujete podle jiných materiálů, případně jakých

7. S jak velkou skupinou dětí pracujete nejčastěji?
- a) do 10 dětí
 - b) do 20 dětí
 - c) nad 20 dětí
8. Myslíte si, že je v současné době dostatek literatury k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nejsem v této oblasti dostatečně orientována
9. Domníváte se, že je literatura k této problematice dostatečně metodicky zpracována, aby vyhovovala i potřebám začínajících učitelek.
- a) ano
 - b) ne
 - c) nedokážu to posoudit
10. Uvítali byste větší a pestřejší nabídku výukových materiálů k této problematice?
- a) ano
 - b) ne
 - c) činnosti s dětmi si vymýšlím sama, výukové materiály nevyhledávám
11. Znáte nějakou literaturu nebo metodiku zabývající se touto tematikou?
- a) ano _____
 - b) ne
12. Měla byste zájem o vzdělávání se v této oblasti?
- a) ano
 - b) ne

Příloha č. 2 - Dotazník pro učitelky mateřských škol speciálních a speciálních tříd při běžné mateřské škole

1. Pracujete jako učitelka:
 - a) běžné MŠ
 - b) speciální MŠ
 - c) speciální třídy při běžné MŠ

2. Víte, co jsou skupinová cvičení motoriky a řeči?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) v této oblasti se dostatečně neorientuji

3. Zařazujete skupinová cvičení motoriky a řeči do výchovně vzdělávacího programu?
 - a) zařazuji
 - b) nezařazuji
 - c) v naší MŠ se o tuto činnost stará logoped, případně jiná paní učitelka

4. Jak často zařazujete skupinová cvičení motoriky a řeči?
 - a) každý den
 - b) dva a vícekrát týdně
 - c) jedenkrát týdně
 - d) podle potřeby

5. Domníváte se, že jsou skupinová cvičení motoriky a řeči v logopedické prevenci pro děti přínosem?
 - a) ano
 - b) ano, ale nepřikládám jim velký význam v logopedické prevenci
 - c) žádným přínosem

6. Obsah skupinových cvičení si vytváříte:
- a) sama
 - b) pracujete podle materiálů vytvořených pro potřeby MŠ
 - c) pracujete podle jiných materiálů, případně jakých
7. S jak velkou skupinou dětí pracujete nejčastěji?
- a) do 10 dětí
 - b) do 20 dětí
 - c) nad 20 dětí
8. Myslíte si, že je v současné době dostatek literatury k problematice skupinových cvičení motoriky a řeči?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nejsem v této oblasti dostatečně orientována
9. Domníváte se, že je literatura k této problematice dostatečně metodicky zpracována, aby vyhovovala i potřebám začínajících učitelek.
- a) ano
 - b) ne
 - c) nedokážu to posoudit
10. Uvítali byste větší a pestřejší nabídku výukových materiálů k této problematice?
- a) ano
 - b) ne
 - c) činnosti s dětmi si vymýšlím sama, výukové materiály nevyhledávám
11. Znáte nějakou literaturu nebo metodiku zabývající se touto tematikou?
- a) ano _____
 - b) ne

Příloha č. 3 - Záznamový arch pro pozorování

Typ školy	
Počet dětí ve skupině	
Věková skupina	
Délka trvání pozorování	
Stručný průběh skupinových cvičení	
Dechové cvičení	
Motorika mluvidel	
Průpravná cvičení k artikulaci	
Fonematický sluch	
Jemná motorika	
Hrubá motorika	
Grafomotorické cvičení	

Příloha č. 4 – Skupinové cvičení „Dopravní prostředky“

Pomůcky: dřevěné auto, obrázky dopravních prostředků, CD – „Co je to?“, Poslechni a poznej zvuky, kroužky, píšťalka, grafomotorické listy „Kdo kam jede?“, tužky.

Organizace:

- a) půlkruh na koberci
- b) v prostoru třídy
- c) u stolečků

Hygienická opatření: vyčištění nosu, vyvětrání místnosti

Dechové cvičení: mašina vypouští páru – ššššššš

Motorika mluvidel:

- „silnice“ – otevřená ústa – jazyk (auto) jezdí po horních a dolních zubech
- „opravujeme auto“ – otevřená ústa, jazykem ťukáme za horními řezáky

Artikulační cvičení: motivováno říkadlem „Jede, jede autíčko“

Při říkance „*Jede, jede autíčko, veze dětem psaníčko*“ pošlu dětem dřevěné auto s obrázkem dopravního prostředku. Děti pojmenují obrázek a napodobí zvuk dopravního prostředku.

Např. auto – *tů, tů*; vláček – *hů, hů*; traktor – *td, td*; vrtulník – *vvvvv*; tramvaj – *cink*;

Rytmizace: Každé dítě vytleská název dopravního prostředku, který jim přijel autem (au-to, vlá-ček, vr-tul-ník, tram-vaj...)

Fonematický sluch: rozlišování zvuků dopravních prostředků sluchem (auto, letadlo, vlak, tramvaj, metro, motorka) CD „Co je to?“ Poslechni a poznej zvuky.

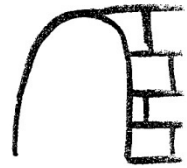
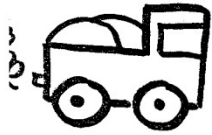
Hrubá motorika: pohybová hra „Na auta“ – reakce na signál

Děti drží v ruce kroužek (volant) a jezdí po třídě. Vyhýbají se kamarádům. Na domluvený signál (píšťalka) se zastaví.

Sed s kroužkem v ruce – poposedáváním vpřed se snaží přesunout na určené místo.

Sed s kroužkem v ruce – couvání na určené místo.

Grafomotorické cvičení: „Kdo kam jede“ – grafomotorický list (vodorovné čáry)



Příloha č. 5 – Skupinové cvičení „Ptáčci“

Pomůcky: peříčka, obrázky ptáčků, miska s prosem, oříšky, šišky, šátek, židlička, grafomotorické listy „Ptáček zobe“, tužky.

Organizace:

- a) v kroužku na koberci
- b) v prostoru třídy
- c) u stolečků

Hygienická opatření: vyčištění nosu, vyvětrání místnosti

Dechové cvičení: foukání do peříček (nádech nosem, výdech ústy)

Motorika mluvidel:

- špulení úst – „zobáček“
- otevíráme a zavíráme ústa – „ptáček otevírá zobáček“

Artikulační cvičení: Děti postupně otáčejí obrázky v kroužku, pojmenují je a napodobují zvuky.

ptáček zobe – *zob, zob* (prstem ťukáme do podlahy)

vrána kráká – *krá, krá*

kukačka kuká – *kuku, kuku*

sova houká – *hũũũũ*

vrabec čimčará – *čim, čim*

Smyslové vnímání: „Co našli ptáčci v zrní?“

Miska s prosem – děti se zavázanýma očima hledají ukryté předměty (oříšek, šiška)

Jemná motorika: Procvičování motoriky prstů při básni „Vrabci“

Típ, típ, típ, vrabec vrabce štíp. (palec a ukazováček ťukají o sebe)

Poprali se na keříčku, vytrhli si po peříčku. (zaklesneme ukazováčky do sebe, střídavě je napínáme a uvolňujeme)

Típ, típ, típ, vrabec vrabce štíp. (palec a ukazováček ťukají o sebe) (Jenčková, 2006)

Hrubá motorika: Pohybová hra „Na hlídače“

Hlídač (jedno dítě) sedí na židličce a dělá, že spí.

Vrabečci (ostatní děti) poskakují po třídě a znázorňují zobání zrní při říkance:

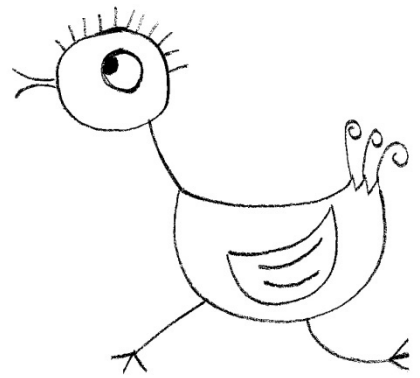
„Usnul hlídač na lavici, všichni vrabci na silnici.“

Až se zrní nazobáme, na hlídače zavoláme.

Hlídači, vstávej!“

Hlídač vstane a honí vrabce po třídě. Koho chytí, je hlídač. Hra se opakuje.

Grafomotorické cvičení: „Ptáček zobe“ – grafomotorický list



Příloha č. 6 – Skupinové cvičení „Bublina“

Pomůcky: bublifuk, grafomotorické listy „Foukáme bubliny“, tužky.

Organizace:

- a) v kroužku na koberci
- b) v prostoru třídy
- c) u stolečků

Hygienická opatření: vyčištění nosu, vyvětrání místnosti

Dechové cvičení: foukání do bublifuku

Motorika mluvidel:

- nafukujeme jednu tvář, druhou, obě
- bublina letí nahoru, dolů, na jednu stranu, na druhou, točí se dokola – znázorňujeme pohyb jazykem

Artikulační cvičení: bublina spadla – *bác*, plácneme rukou o zem

bublina udělala – *bum*, tleskneme rukama

radujeme se z bubliny – *jé*

smějeme se – *cccc*, široký úsměv – lehce stisknout horní a dolní řezáky

Fonematický sluch: „Co udělala bublina?“

Dítě se otočí zády k učitelce. Učitelka tleskne, dupne, mlaskne. Dítě hádá, co slyšelo.

Hrubá motorika: Pohybová hra „Na bublinu“

Motivace říkankou

„Pojďte děti honem ke mně, já vám povím novinu. Uděláme bublinu.“ (vytvoříme kroužek)

Bublina se nafukuje a přitom se roztahuje. (zvětšujeme kroužek)

Prásk. (paní učitelka tleskne)

Podívejte, děti, jak bublina letí.“ (zatočíme se s upaženými rukama)

Grafomotorické cvičení: „Foukáme bubliny“ grafomotorický list.



Příloha č. 7 – Skupinové cvičení „Domácí zvířátka“

Pomůcky: obrázky domácích zvířat, 2 šátky, klubíčka vlny, grafomotorické listy „Motáme klubíčka“, tužky

Organizace:

- a) v kroužku na koberci
- b) v prostoru třídy
- c) u stolečků

Hygienická opatření: vyčištění nosu, vyvětrání místnosti

Dechové cvičení: frkáme jako koník (rozkmitání rtů výdechovým proudem vzduchu)

Motorika mluvidel:

- kočička pije mlíčko (z dlaní uděláme mističku, naznačujeme lízání)
- kočička se olizuje, čistí si zoubky (přejíždíme jazykem po rtech, po horních a dolních zubech)
- kočička mlaská

Artikulační cvičení: Napodobování zvuků při hře „Zatleskáme, zamotáme“

- a) *jako pejsek zaštěkáme (haf, haf)*
- b) *jako kočka zamňoukáme (mňau, mňau)*
- c) *jako husa zakejháme (ga, ga)*
- d) *jako prase zachrochtáme (chro, chro)*
- e) *jako ovce zabečíme (bé, bé)* (Fanturová, 1992)

Paní učitelka ukazuje obrázek příslušného zvířátka

Sluchové vnímání + hrubá motorika: „Mláděátko hledá maminku“, cvičení orientace v prostoru.

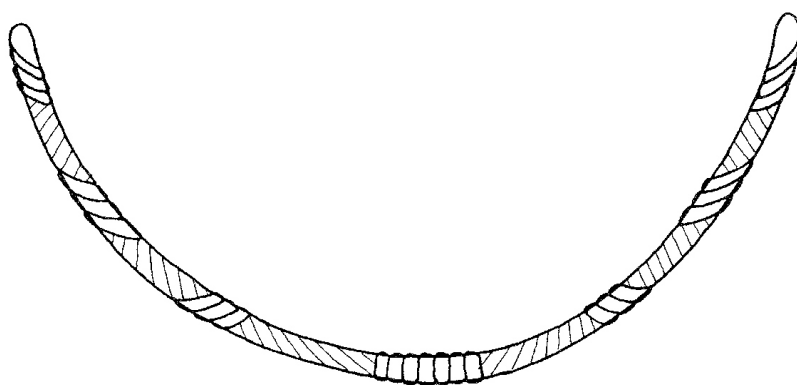
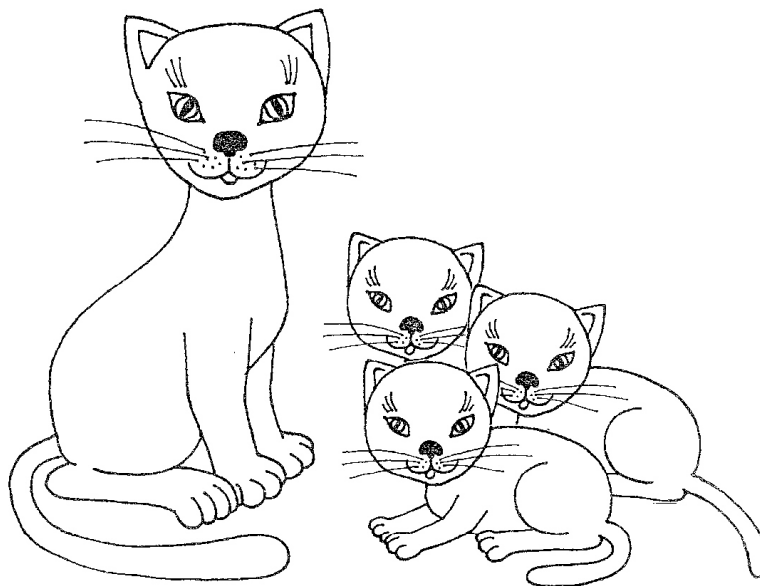
Dvě děti se zavázanýma očima stojí na opačném konci třídy proti sobě. Jedno dítě – maminka, druhé dítě – mláděátko.

Při lezení po čtyřech vydávají zvuk příslušného zvířátka a snaží se navzájem v prostoru najít.

Jemná motorika: Namotávání rozmotaných klubíček. Motivace kočičkou, která si hrála s klubíčky, až je rozmotala.

Grafomotorické cvičení: malování klubíček (Přikrylová, 2002)

NAKRESLI KOČIČCE BAREVNÁ
KLUBÍČKA



Příloha č. 8 – Skupinové cvičení „Rádi jíme“

Pomůcky: malé umělohmotné míčky, nákupní taška, obrázky potravin, bubínek s paličkou, grafický list „Ovoce a zelenina“, tužky, modelovací hmota, podložky

Organizace:

- a) ve dvojicích proti sobě
- b) v kroužku na koberci
- c) v prostoru třídy
- d) u stolečků

Hygienická opatření: vyčištění nosu, vyvětrání místnosti

Dechové cvičení: Motivace písní „*Koulelo se, koulelo, červené jablíčko*“

Foukání do malých umělohmotných míčků – dvě děti proti sobě

Rytmizace: Hra „*Na nákupy*“

Děti si podávají obrázky jednotlivých potravin v nákupní tašce dokola v kruhu se slovy „*kupujeme, kupujeme*“. Na znamení učitelky „dost“ zůstane taška u jednoho dítěte, které vyjme z tašky jeden obrázek a „zaplatí“ pojmenováním a vyťukáním slova na obrázku na bubínek. (Fanturová)

Motorika mluvidel: olizujeme zmrzlinu, mlaskáme, cvakáme zuby o sebe, olizujeme si rty.

Artikulační cvičení:

- otevíráme pusu na jablíčko áááá
- otevíráme pusu na švestičku óóóó
- otevíráme pusu na třešničku úúúú
- otevíráme pusu na meloun éééé
- smějeme se, protože nám chutnalo íííí (Fanturová)

Paní učitelka ukazuje dětem obrázky ovoce.

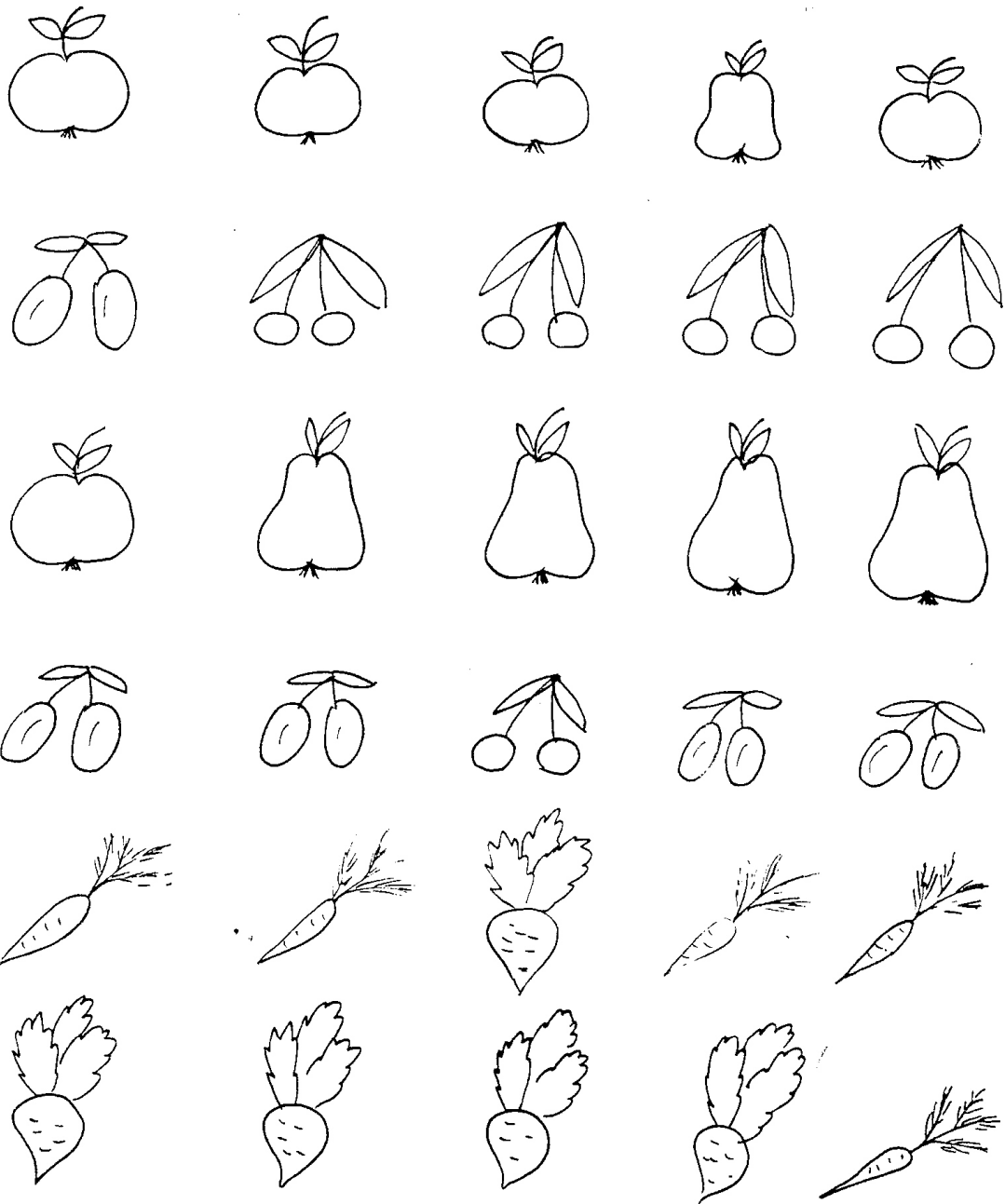
Hrubá motorika: Hra „*Na kompot*“, rozvoj myšlení, orientace v prostoru, pozornosti, procvičování znalostí ovoce.

Děti utvoří kroužek. Každé dítě dostane do ruky jeden druh ovoce – jablíčko, hrušku nebo švestku. Paní učitelka říká: „Do kompotu dáme jablíčko“. Dítě, které drží v ruce jablíčko, se musí vyměnit s jiným kamarádem, který také drží v ruce jablíčko. Postupně se ovoce vystřídá.

Zraková percepce: Grafický list „Ovoce a zelenina“.

Jemná motorika: Modelování jablíčka

CO SEM NEPATŘÍ? ZAROVĚKUD :



CO JE OVOCÉ A CO ZELENINA ?

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

FANTUROVÁ, Helena. *Kolektivní logopedická cvičení v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: PCVPP, 1992. 51 s.

FANTUROVÁ, Helena. *Logopedická péče ve zvláštní mateřské škole*. Praha: PCVPP, 38 s.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba v současné škole výběrová řada Vrabčáci zpěváci*. 1. vyd. Hradec Králové: TANDEM. 2006. 56 s. ISBN 80-86901-00-9.

PŘIKRYLOVÁ, Gabriela, PŘIKRYLOVÁ, Milada. *Barevné kamínky*. Kroměříž: vydavatelská činnost neperiodických publikací. 2002. 45 s.

